دار الأمان
الرباط

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

محمد السوالي

السياسات التربوية

الأسس والتدبير



السياسات التربوية

الأسس والتدبير

السياسات التربوية

الأسس والتدبير

محمد السوالي

ترجمة

مصطفى حسني

دار الأمان
الرباط

الدار العربية للعلوم ناشرون ش.م.ل
Arab Scientific Publishers, Inc. SAL

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

1433 هـ - 2012 م

ردمك 978-614-01-0218-7

دار الأمان
الرباط

4، زنقة المامونية - الرباط - مقابل وزارة العدل
هاتف: 537723276 212+ - فاكس: 537200055 212+
البريد الإلكتروني: darelamane@menara.ma

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد، بناية الريم
هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (1-961+)
ص.ب: 5574-13 شوران - بيروت 2050-1102 - لبنان
فاكس: 786230 (1-961+) - البريد الإلكتروني: bachar@asp.com.lb
الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.asp.com.lb

التنضيد وفرز الألوان: **أبجد غرافيكس**، بيروت - هاتف 785107 (9611+)
الطباعة: **مطابع الدار العربية للعلوم**، بيروت - هاتف 786233 (9611+)

المحتويات

تصدير 9

القسم الأول
السياسات التربوية والتغيير الاجتماعي

الفصل الأول: الأبعاد السياسية للتربية...25
1- السياسات التربوية والدينامية الاجتماعية...................................25
2- النظريات والأطر المؤسساتية..32

الفصل الثاني: السياسات العمومية في مجال التربية 39
1- الأهمية والأبعاد 39
2- الضبط بواسطة هرمية التأطير 42
3- سيرورة اتخاذ القرارات...43
4- تدويل النماذج السياسية 48

الفصل الثالث: الخيارات السياسية والأهداف 51
1- الأهداف 51
2- القيم وتجديدها 54

الفصل الرابع: مناقشات، خلافات أو صراع اجتماعي؟..........................57
1- هل يشكل التعليم موضوعا للصراع الاجتماعي؟..............................57
2- إعداد الخيارات الاستراتيجية 59

3- المفاوضات وتأثيراتها..62
4- مواقع المناقشات وهياكلها المؤسساتية..........................69
5- الفاعلون والمشاركون في النقاش.................................71

القسم الثاني

محددات السياسات التربوية

الفصل الخامس: الطلب الاجتماعي من التربية...........................79
1- آثار وأبعاد الطلب من التربية..79
2- الاستراتيجية القائمة على الطلب من التربية..........................81
3- المواقف الفردية والسياسية التعليمية..................................87
4- حدود السياسة العمومية القائمة على الطلب...........................89

الفصل السادس: السياسة الاقتصادية والسياسة التربوية....................93
1- التربية كعامل من عوامل التنمية..93
2- الجانب الاقتصادي للتربية...94
3- انتقادات، تساؤلات ونتائج متناقضة.....................................98
4- الآليات أو التفاعلات بين التربية والتنمية؟............................101
5- ثقل المتغيرات الاقتصادية وتأثيرها.....................................104

الفصل السابع: التربية والديمقراطية......................................111
1- فكرة دمقرطة التعليم..111
2- توسيع النظم التعليمية والدمقرطة......................................116
3- العوامل المحددة وتناقضات مفهوم تكافؤ الفرص.........................119
4- المحددات الثقافية والاختلافات التاريخية...............................122
5- الدمقرطة والهياكل المؤسساتية للنظام..................................127

القسم الثالث

تدبير السياسة التربوية

الفصل الثامن: إدارة النظام التربوي 137
1- النظام التربوي 137
2- الهيكلة الإدارية.. 140
3- التدبير بواسطة الإدارة المركزية.. 143
4- الإدارة التربوية اللامركزية... 148
5- اتجاهات تدبير الإدارة التربوية وسياسات التجديد............................ 157

الفصل التاسع: التنظيم البيداغوجي للنظام التربوي.............................. 161
1- مورفولوجيا النظام التربوي 161
2- إدارة شؤون الموظفين... 162
3- محتويات ومضامين التدريس... 165
4- التوجهات الفلسفية والإيديولوجية للمناهج.................................... 166

الفصل العاشر: سياسات تدبير التعليم العالي.................................... 171
1- مهام التعليم العالي 171
2- الهياكل والتنظيم... 177
3- الأداء الأكاديمي... 183
4- الأستاذ الجامعي.. 187
5- تدبير شؤون البحث العلمي 192

الفصل الحادي عشر: التخطيط التربوي... 199
1- المجال والاتجاهات.. 199
2- الأسس المنطقية والمبررات 201
3- عامل التمويل المالي 204
4- المقاربات المعتمدة في التخطيط التربوي 205

5- مناهج وطرق التخطيط..208
6- تنفيذ مخططات التربية..212
7- الاتجاهات المستجدة للتخطيط التربوي 214

الفصل الثاني عشر: التقويم المؤسساتي وإستراتيجيات التغيير 219
1- تقويم السياسات التربوية..219
2- التقويم أداة للتدبير في أوج التطور...222
3- إجراءات ومناهج التقويم 227

خاتمة...231

إحالات ببليوغرافية 239

تصدير

يبدو النظام التعليمي، بشكل عام، كهيأة ذات وظائف مؤسساتية. فبالإضافة إلى الأهمية التي يكتسيها هذا القطاع، من الناحية المبدئية، وعلاوة على مكانته المركزية ضمن السياسات العمومية، فهو يتموضع بخصوصياته داخل الحياة العمومية حيث تتخذ قطاعات الأنشطة الأخرى بعدا تراتبيا وفقا للأولويات ووفقا للمشاريع السياسية والاجتماعية.

ولأنه يعتبر من بين الأسس التي تبنى عليها ثقافة وتقدم المجتمعات، فهو يوجد في قلب عملية التغيير الاجتماعي. فبناء هياكل الدولة يواكبه بالضرورة، توسع في مجالات التعليم والتربية. وتاريخيا، فإن نمو سلطة الدولة يرتبط بمركزية القرارات ويرتبط بتوسع النظام التعليمي. ولقد حذا النظام التعليمي في تطوره حذو الدولة، في عظمتها وضعفها. إذ يعمل على تمرير التراث الروحي للمجتمع ويظل من بين الأسس الثقافية للأمة.

وفي الظروف الحالية، فإن الطموح لهيكلة النظام التربوي تتبع إرادة سياسية ترمي إلى إنشاء مؤسسة محورية وأساسية، والتي على غرار الهياكل الأخرى للدولة، وجدت لتبقى وتدوم وتكتسب أهميتها لأجل أن تكون أداة لتحقيق التنمية البشرية ومسارا يكرس الرقي للفرد ويوفر الكفاءات المختلفة.

ومع عصر النهضة الأوروبية، وحركة الأفكار وفلسفة الأنوار والسعي إلى اقتناء المعارف، فرضت التربية نفسها على السياسات

باعتبارها حقا من الحقوق. ولقد كان من اللازم أن تتبنى التحولات الاجتماعية هذا الخيار الذي أصبح بعد ذلك مرادفا للإعداد في المشاركة في تدبير الدولة والاندماج الاجتماعي وتحسين الشروط المادية للعيش والاندماج المهني. ومع ذلك سيشكل التعليم تحديا بالنسبة للقوى السياسية المتنافسة وتنظيما يستلزم، باستمرار، موارد هامة. وكما هو الأمر بالنسبة لجميع أجهزة الدولة فهو يتطلب إصلاحا وتحديثا مستمرين.

إن هذا الكتاب هو، في آن واحد، تقييم وجرد تحليلي للسياسات التربوية، يجد مبرره، من جهة، في كون الدراسات الحالية المتوافرة حول إشكالية جد مكثفة، من هذا القبيل، غالبا ما تستند على مقاربة جزئية وكثيرا ما تفشل في تقديم تحاليل متباعدة للمعطيات المستعرضة للسياسات التربوية. أما من جهة ثانية، فيجد مبرره في كوننا نوجد اليوم، وبوضوح، في مفترق الطرق فيما يخص استراتيجيات تطوير النظم التربوية في كثير من البلدان الصناعية وخصوصا أن القرارات السياسية توجد في طريق مسدود في غالبية الدول النامية. وفي حالة هذه الدول الأخيرة، فإن المعرفة التي لدينا عن السياسات العمومية لا تزال ضعيفة ومجزأة في الوقت نفسه. فهي عبارة عن خطابات متنافرة ملغومة تستند على علم أو على جهل أو خطابات إيديولوجية متحيزة حاملة للمطالب الاجتماعية أو معارضة. كما أنها عبارة عن موضوع مثير لجدل دائم من دون أن يأتي بأية تجديدات في مضامينه أو مشاريعه.

الفرضية الأساسية الأولى التي توجه هذه الدراسة تتمثل في النظر إلى الواقع السياسي كواقع مركزي لمؤسسة في تطور دائم، وتخضع لكل أنواع الضغوطات الداخلية والخارجية. فالنظام التعليمي هو، إلى جانب ذلك، تنظيم يسعى إلى البحث عن تماسكه الداخلي والسيطرة على

جميع مكوناته الهيكلية ومختلف وظائفه وغاياته. وبذلك، فإن الإشكاليات ذات الطبعة السياسية والتنظيمية تشكل بعدين اثنين من أبعاد هذا المجال الفكري.

إن تعدد المجالات التي يتعين اتخاذها في الاعتبار تحيلنا، منطقيا، على التصور الذي يحدد مفهوم النظام التربوي كمصطلح ينبغي تحديده في المكان الذي يحتله داخل سياق اجتماعي معين. إنه نظام متفرع عن نظام سياسي أوسع، يميز مجموعة من التراتبيات القانونية والمؤسساتية، إلى جانب الهياكل الإدارية والبيداغوجية والمرتبطة فيما بينها بعلاقة متعددة، قادرة على الاستجابة لمختلف الاحتياجات الداخلية (الموظفون، المتعلمون والمناهج، إلخ.) والقادرة على أن تتطور وتنتظم تنظيما ذاتيا وفي تفاعلها مع باقي النظم الأخرى وغيرها من المؤسسات الأخرى في المحيط الاجتماعي.

ويتعلق الأمر بمعالجة وتحليل التطور الواقع والمستمر للنظم المدرسية، وتأويل الإجراءات المتخذة أو التي هي في طور التحقيق: مثل ضرورة معالجة المعطيات المتصلة بالتوسع العلمي والثقافي، وتدبير التفاعلات مع المحيط السوسيو – اقتصادي وتأثيراته والتكيف مع كونية وعولمة الاتجاهات والابتكارات.

1. ويتبين أن السياسة التربوية هي رؤية وتطلع إلى المستقبل بأبعاده التحويلية والتغييرية. فهي تنطوي على تعبئة فكرية تشمل الفكر والإيديولوجيات. كما أنها تستدعي، بالضرورة، إرادة موجهة للعزم والعمل الفعلي للإنجازات. وهذه الخصائص قد تصبح أكثر أهمية في ظل الظروف التاريخية التي تعرف تحولات كبرى سوسيو – ثقافية وسوسيو – اقتصادية. وغالبا ما تعتبر هذه الإشكالية الحماسية محركا ودعامة للخيارات الجوهرية. كما أنها

تأرجح بين المطالبة بالمثل العليا والتدبير العملي للشؤون العمومية.
إن السياسات التربوية المنظمة والموجهة هي سياسات متعددة الأبعاد، فهي تجسيد لوظائف التربية، وتجسيد لدورها الاجتماعي. وهي تعبر عن الإجماع الذي تسعى وراءه المجتمعات.

2. تساهم السياسة التربوية في خلق المجالات الثقافية للمجتمع، وتساهم في خلق نماذج من المعارف القائمة. فهي إطار لإنتاج المعرفة الضرورية لأجل إدماج الأجيال الصاعدة. كما تعمل على تكييف هذه المعرفة وتعمل على إعادة إنتاجها.
3. إن نظام السياسة التربوية يعكس التوجهات الثقافية والإيديولوجية لقوى اجتماعية معينة أو قوى متدخلة في مراقبة هذا القطاع.
4. وهي أيضا عبارة عن مجموعة من الآليات والتي من خلالها يتم تحويل التوجهات إلى قرارات.
5. وفي آخر المطاف، فإن نظام السياسة التربوية يتشكل من جهاز من التنظيمات عبارة عن فضاءات للتربية والتكوين.

ومن خلال تدخلاتها وأشكال تدبيرها للنظام، تنظم الدولة عملية تكييف السياسة مع محيطها، وتنظم ضروريات التغيير والعلاقات بين الفاعلين والمقررين. وتعرض المقاربة النظرية، من خلال دراسة السياسات العمومية، مجالا منهجيا تتداخل ضمنه مظاهر وتوجهات مختلفة. فهي مقاربة تقوم بتحليل المعطيات في صورة برامج للعمل وتدابير وقرارات. ذلك أن الأمر يتعلق بأهمية التحديات وتحديد مختلف المتدخلين على صعيد الساحة السياسية، إلى جانب تدخل السلطات العمومية والمنطق الذي يهيمن على أنشطتها، والوسائل المتخذة ومدى تأثيراتها. لقد كانت هذه الموضوعات وستبقى مجالا خصبا للبحوث في مجال العلوم السياسية نظرا للطابع المحتدم للوقائع والأحداث؛ والذي

يكشف عن التوترات والصراعات بين المصالح المتضاربة والتي تكون فرصة إلى نوع من المساومة بين فصائل الطبقة السياسية. إن السياسة التربوية في ظروف كل بلد على حدة، تعيش اضطرابا دائما بسبب المشاريع التي تنتظر التنفيذ، وبآفاق إعادة التنظيم الدائمة. فالخيارات السياسية، في مجال التربية، تظهر وتختفي ثم تطفو على السطح. وقد أصبحت هذه القضية، بسبب إحداثها للكثير من التوترات، من بين الاهتمامات الكبرى للسياسات العمومية بأكملها. إذ ترتقي إلى مستوى القضايا ذات الأولوية بسبب تعبئتها لموارد مالية كبرى. ولأنها أداة بين أيدي الفصائل السياسية تستخدمها في إطار استراتيجياتها للوصول إلى السلطة. ولذلك، فقد أصبحت حاضرة باستمرار ضمن التدخلات والخطابات العامة.

ومن جهتها تطمح الدراسات التي وضعت في إطار مقاربات متخصصة، في هذا المجال، إلى تناول هذه القضايا بطريقة عملية مثل الدراسات العامة لعلوم التربية ودراسة القانون الإداري حول وضعية انتظام الجهاز التربوي أو اختلاله أو إحصاء للنصوص القانونية المنظمة للسياسة العمومية في هذا المجال، أو وصف الأحداث والخطابات السجالية أو تعداد تاريخي للوقائع المتعلقة بقضية التعليم. إن مثل هذا النهج يختزل العملية السياسية ويختصرها في وضع الهياكل المؤسساتية وتقنين التكوينات. وبذلك فهو يبقى وصفيا ليس إلا. إن البحث عن عقلانية محايثة لعملية اتخاذ القرارات وبناء السياسات التربوية يستلزم، بالأحرى، تحليلا لمدى التلاؤم بين الأحداث المتعلقة بالسياسة المتبعة وتدبير المؤسسة من خلال متون تشريعية.

إن سير النظام التربوي يتوقف على قدرة الدولة وعلى التخطيط وعلى قدرة الجهاز الإداري على تصور آفاق مستقبلية. كما يتوقف

أيضا على قدرة واستعداد المنظمات السياسية والاجتماعية إلى المساهمة في السياسة التربوية. وهكذا، تنبثق مجموعة من التدابير عن صانع القرار السياسي تبعا لإرادة سياسية ظرفية. بينما تعتبر التدابير الأخرى نتاجا للصراعات ووجهات نظر متباينة أو لمفاوضات أو لتفاعلات بين الفاعلين. فالصراعات وأشكال التعاون تتم تبعا للمصالح المتضاربة لكل فئة من الفئات. وهنا تكمن أهمية الإشارة إلى الانتظارات المنبثقة من الساكنة أو الضغوطات المستعملة من طرف الفاعلين، والتوافقات المؤقتة أو الدائمة، وضرورة فهم العوامل المنظمة وقواعد اللعبة. ونجد ضمن أية عملية اتخاذ القرارات سيرورة تراتبية للفاعلين: سلطة الجهاز البيروقراطي أو سلطة جماعة مهيمنة، إلخ.

الفرضية الثانية التي تبني عليها هذه الدراسة تبرز في صورة تساؤل ينبع منطقيا عن البحوث والدراسات المنجزة في هذا المجال الفكري، والمتمثل في: هل بالإمكان هيكلة وبناء نظام نظري لتحليل السياسات التربوية؟ هل يمكن التحدث عن نظرية مصممة بما فيه الكفاية لأجل تأويل عملية تنفيذ السياسات التربوية؟ لأن، في الواقع، تنوع وتعدد السياسات التربوية والإصلاحات والنقاشات واتخاذ المواقف يدل دلالة واضحة على دينامية العمل العمومي في هذا المجال. وبالرغم من هذا، فإن من نتائجها، في كثير من الأحيان، هي إعطاء صورة ملتبسة عن أداء النظام التعليمي وغياب التناسق في السياسات المتبعة من طرف السلطات العمومية.

إن تحليلا مفصلا للإصلاحات التربوية والمبادرات ليس ذو فائدة كبيرة لتقديم السياسات التربوية إلا إذا استعمل هذا المنهج في دراسات محددة أو مونوغرافية متعلقة بحالات بلد معين. إن ميدان السياسات التربوية يبدو، للوهلة الأولى، ميدانا مألوفا ومعروفا بالمقارنة مع ميادين

أخـــرى مثل ميدان السياسة النقدية أو سياسات التشغيل، بل هو، في الواقـــع، مـــيدان معقد ولا يمكن مقاربته فقط عن طريق التعليق على القوانين أو استعراض التدابير والقرارات ولكن عن طريق أدوات تحليلية تبرز خلفياته. إن دينامية هذا النشاط الاجتماعي لا يمكن أن تكون بينة ومفهـــومة دون إدماجها ضمن النظام السياسي العام؛ حيث ينبغي أن تتمفصل في إطار الأنشطة والآليات الداخلية للنظام التربوي، وفي إطار محدداتـــه الخارجـــية. فهي عبارة عن مجموعة من الخيارات والقرارات السياسـية والدينامية المؤسساتية والتنظيمية.

إن البحث الذي يتعين إنجازه في هذا الاتجاه، ينبغي أن يأخذ بعين الاعتـــبار المكونات ويقوم على إبراز العلاقات بين المتغيرات السياسـية ومـــتغيرات تنظـــيم الـــنظام التربوي واستخلاص أشكال أدائه العام، وتسلـــسل مختلف مظاهره. وهكذا، فإن مدى ورود دراسة ما، يقاس بعدد وجوه ومظاهر منطق السياسة التربوية، سواء تعلق الأمر بتسليط الضوء عن طريق التحليل أو عن طريق التركيب.

وفي هذا الإطار، هناك مجموعة من الأبعاد ذات دلالة يتعين أخذها بعين الاعتبار في هذه الدراسة، وهي كالتالي:

1. ففـــي المقام الأول هناك التوجهات الفلسفية والأخلاقية للسياسات التربوية. فهذه الأخيرة غالبا ما تكون باسم القيم الكونية، وبالتالي فإن دراسة السياسات التربوية لا يمكن، بأي حال من الأحوال، أن نـــتجاهلها. فهي وضعت انطلاقا من مكون من المعارف وانطلاقا، أيـــضا، مـــن مكون معياري، ولذلك فهي تنعكس على الأنشطة الملاحظـــة. وتتم عملية بناء هذه البنية المعرفية بشكل تدريجي وعبر المـــراحل المتعاقـــبة للأحداث التاريخية. كما أنها تتجسد في العمل الـــسياسي اعتـــبارا أن الدولة تضمن مراقبة الإيديولوجيا وتجسد

المعايير المتواجدة داخل الفضاء الوطني. وهذا الأمر ينعكس، بالضرورة، على المبادئ العامة المتعلقة بالنشاط الفعلي للتربية والتكوين.

في المقام الثاني، يتميز نظام السياسة التربوية بتفاعله مع الدينامية الاجتماعية وبعلاقته مع التغير الاجتماعي. كما أنه باندماجه في إطار السياسة العامة، يحذو حذو التحولات وإعادة تفتق هياكل السلطة.

باعتباره سياسة عمومية، فإن هذا القطاع يبدو كمجموعة من الإجراءات التي تزاوج بين عناصر من القوة العمومية وبين عناصر الخبرة. ويتم النظر إليه من زاوية الدور الأعلى للدولة، المتجاوز للمصالح الخاصة للمجتمع المدني مع التأكيد على المصلحة العامة. ويكون تقييم السياسة التربوية، في هذه الحالة، كقرار أو مجموعة من القرارات التي قد تضمن تعليما أو توجيهات لأجل توجيه الأنشطة. وفي جوهرها، فهي مجموعة من الاعتبارات المتعلقة باتخاذ القرارات وعقلنتها وتنفيذها. إن هذا المجال هو مجال يتشكل من أنواع عدة من الأسئلة التي يتعين تناولها ومن الأهداف التي ينبغي تجسيدها ومن المقررين الذين يتحتم إدماجهم في تلك السياسات بما يأتون به من عقليات متضافرة أو متباينة.

الغايات، الخيارات والأهداف لا تزال مجالا دائما للنقاش داخل الأوساط المكلفة بوضع التصورات والقرارات العمومية. فهي مكون رئيس من مكونات نظام السياسات التربوية. إن الخطابات المتعلقة بالأهداف تسبق وتواكب أو تضفي شرعية على ما سيحصل من توافقات تلبي احتياجات الرأي العام. فهي تعتبر من العوامل المحددة لصياغة القرارات.

وتـؤكد الديناميات المؤسساتية على أهمية الجدل والخلاف حول هذا الموضوع. ولقد واكب التطور التاريخي للنظام التعليمي فترات من النقاشات التي عادة ما تظهر في ظروف تبرز فيها إرادة لدى السلطات المعنية لتنفيذ إصلاحات وتدابير تسعى إلى إعادة التوجيه أو إعادة التنظيم.

إن عملية الإعداد أو التشاور حول السياسة التربوية التي يتعين اتباعها، لا يمكن حصرها في مجرد تسلسل أحادي الاتجاه للعمليات، ذلك أنهما تكشفان عن عقلانية متعددة الأبعاد. وحسب الظروف والمراحل، فإن محور النقاشات قد ينصب على هذا أو ذاك من الأهداف الكبرى أو على المزج بين أهداف متعددة.

الفرضية الثالثة الأساسية التي توجه هذه الدراسة تتمثل في التعرف والتمييز بين العوامل الخارجية التي تحدد توجهات السياسة التربوية من قبيل العوامل المتصلة بالظروف الاجتماعية وخصائص التشكيلات الاجتماعية وطبقات الفئات الاجتماعية، بالإضافة إلى العلاقات القائمة بين النظام التربوي والإدماج والتنشئة السياسية.

1. يجب توجيه الاهتمام في هذا الصدد، وبشكل خاص، إلى مكانة الحركية الاجتماعية بوصفها ظاهرة تطبع المجتمعات المعاصرة. فالاختلافات الاجتماعية باعتبارها تقوم على عامل الإنتاجية، فإنها تنبني على أساس القدرات والكفاءات الخاصة بكل فرد على حدة. ومن هنا يولى اهتمام خاص بالمدرسة كأداة للانتقاء الاجتماعي الذي يستند إلى معايير الجدارة والاستحقاق.

ويبدو الضغط الممارس على المؤسسة المدرسية أكثر وضوحا في البلدان ذات الطبقات الاجتماعية المتفتحة، وبشكل خاص، تلك التي تعرف حركية اجتماعية للطبقات المتوسطة. فالحركية

الاجتماعية التصاعدية، وفكرة تصنيف الأفراد داخل المجتمع، يمارسان ضغطا كبيرا على توجهات الاختيارات والخيارات، حيث ينتج صراع دائم ومستمر من أجل التصنيف وإعادة تصنيف الأفراد اعتبارا للشواهد والألقاب المهنية.

ويولي اهتمام خاص، في هذه الدراسة، إلى التمفصل الحاصل بين المؤسسة المدرسية وبين البنية السوسيو - اقتصادية، فهي من بين المؤسسات التي تلعب دورا أساسيا في الأداء والمردودية على المدى الطويل للاقتصاد[1]. إن التساؤل، في هذا الصدد، بخصوص السياسة التربوية، يعني تحديد مهام الدولة في دورها كمستثمر فعلي بذلك: التكاليف العمومية والتمويل وتوزيع الميزانيات.

وهناك عوامل أخرى ترتبط بالوضعية الماكرو - اقتصادية وبوضعية الموارد البشرية على وجه الخصوص، والتغيرات على مستوى الهياكل المهنية والاحتياجات من اليد العاملة المؤهلة. وقد حصل الإقرار بأن ارتفاع مستوى التعلم يعزز التنمية الاقتصادية عن طريق الزيادة في إنتاجية القوى العاملة.

ويفتح البعد الاقتصادي في دراسة السياسات التربوية آفاقا لتحليل الواقع التربوي وذلك من خلال علاقته بالتنمية السوسيو - اقتصادية. فالتوجه التنموي للسياسات يوجه حتما التحليل نحو قراءة لتطور النظام بواسطة التخطيط التربوي. ويتموضع هذا الأخير بين الممارسة العملية لصانع القرار والتدقيق التقني الذي يعطي شرعية للاستراتيجيات في هذا المجال. إن السياسات التربوية، كما تم عرضها واقتراحها، تتميز، في كثير من الأحيان، بمتطلبات المدى القصير والتغيرات غير المتوقعة. إن

---

(1) North, D.C. **Institution, Institutional Change and Economic Performance**. Cambridge University Press. New York, 1990.

منطلق القرار ينبني، بادئ ذي بدء، على تشخيص تتميز مقاييسه ومناهجه وتقنياته بتدقيق يمكنه من حقائق تعرف تعقيدا متزايدا.

الفرضية الرابعة التي توجه هذه الدراسة تتعلق بتحليل السياسة التربوية من خلال التنظيم المؤسساتي والإداري الخاص بالنظام التربوي نفسه. فالتربية تخضع - بالضرورة - لقوانين وميزانيات عمومية. وبالتالي، فهي تقع تحت صلاحية المؤسسات التشريعية والإدارية للدولة. وهي تفترض تنظيما للإجراءات، كما تفترض، إلى جانب ذلك، جانبا وظيفيا وجانبا هيكليا.

إن مثل هذا التحليل للنظام لا يمكنه أن يشمل هذا الميدان في كليته، وكذا إنجازاته دون أن يستحضر الرؤية المستقبلية والمقاربة التقويمية. ويتعلق الأمر بالتساؤل عن الركائز والدعامات التي من شأنها أن تضمن استمرارية النظام ووسائل انتظامه. إن دراسة التخطيط التربوي كوسيلة لتنفيذ السياسة هو أمر وجب توضيحه. فالنظام يتكون من مدخلات، من مؤثرات ومن تقييم لنشاطه. وهو ينطوي على قوة للحفظ ولإعادة الإنتاج في شكل تقييم الإصلاحات. فالسياسة تنتظم وتتحول بشكل ذاتي، أما النظام فيقيم ذاته بواسطة متغيراته الداخلية ومن خلال القيود المتحكمة فيه. فهو يجمع ويراكم معلومات كافية يحفظ ضمن احتياطه ما يكفيه من الطاقة ليعيد تنظيمه من جديد. فهو يعمل على تعبئة قدراته للتنظيم الذاتي وقدراته الاستباقية القادرة على مواجهة التغيرات. وهكذا يصبح التقويم المؤسساتي أداة لترشيد وعقلنة العملية التربوية وعنصرا مكملا وضروريا للثقافة السياسية والإدارية التي تسهر على تدبير النظام.

وانطلاقا مما سبق تناوله من فرضيات وأبعاد للتحليل المقترح، نستخلص نموذجا مهيكلا شكليا لنظم السياسة التربوية. وقد ينبثق منه

وصفا لنظام تعددي يتكون من متغيرات على شكل مدخلات ومتغيرات على شكل مخرجات مرتبطة فيما بينها من خلال عمليات داخلية تبرز لنا بقوة وهي: القيم والخيارات والمحددات السياسية للتدبير العمومي والتخطيط والتقويم. وهذا النموذج يتم من خلاله وضع القواعد والتنظيم والتوجيه؛ فهو بمثابة نهج يتم من خلاله إقامة العلاقات بين المكونات التي يتم عبرها اتخاذ قرارات العمل العمومي والجماعي. وينبغي أن يمنح هذا النموذج أهمية كافية للتفاعلات مع المحيط وأن يقوم بإنتاج المخططات ذات الطابع السلطوي والمشروعة للقيم الأساسية من أجل إنتاج قرارات تكتسي قيمة ومكانة كافية.

إن الوقائع، الأحداث والقرارات السياسية، بالإضافة إلى التوجهات في مجال تدبير النظام التربوي المشار إليها، تتطلب شكلا من أشكال التأويل. فهذه الدراسة المقترحة تسعى إلى أن تكون نظرية وتحليلية من حيث أنها تجمع بين الملاحظات والبناءات النظرية والوقائع والبيانات التي تم الحصول عليها وفقا لمناهج مختلفة. فهي تتموضع تبعا لمقاييس تتكامل فيما بينها، وانطلاقا من استغلالها لبحوث متعددة التخصصات. فهي دراسة تركيبية من حيث أنها تجمع بين المكونات التي تؤسس لعملية اتخاذ القرار السياسي. ويتمثل هذا الهدف التحليلي في:

- فهم تطور الخيارات السياسية؛
- وضع هذا التطور في علاقته مع التغيرات الاجتماعية والتربوية؛
- تحديد شروط تنفيذ الاختيارات والخيارات السياسية؛
- وضع تحليل تفسيري للتغيرات ولديناميتها.

وأخيرا الأخذ في الاعتبار تطور المقاربات المقارنة والبنيوية إلى جانب الانفتاح على الجانب الاقتصادي وعلى توجهات العلوم السياسية.

إن تعدد وتنوع السياسات التربوية، في هذا المجال، وكذا الإصلاحات والنقاشات العامة والمواقف المتضاربة هي التي تكمن من وراء الصعوبات التي نصادفها في فهم المنطق الذي يحكم اتخاذ القرارات، وهو الذي يغذي، في غالب الأحيان، الخطابات ذات الطابع الإيديولوجي. ويقترح هذا الكتاب تأويلا للسياسات التربوية كما يقدم قراءة لأشكال بناءها وتنفيذها على مستوى الواقع. وقد تم اعتماد نهج ديداكتيكي بالنظر إلى أن هذه الدراسة تسعى إلى أن تكون أداة بين أيدي الباحثين والمنظرين والممارسين. ولقد حرصت هذه الدراسة أيضا على تقديم مجموعة من النصوص المقتبسة انطلاقا من تحليلات متنورة وخبرات متعددة التخصصات. وهذا ما يساعد على تعميق الأهداف التي تسعى إليها هذه الدراسة.

إن التحليل المتبع، ضمن هذا الكتاب، يأخذ شكل أقسام مستقلة ولكن بعيدا عن عدم التناسق أو التنويع المفرط. فالوحدة المفهمية يتم توفيرها عبر انتقال المنهج من ما هو أكثر شمولية إلى ما هو أكثر إجرائية، ومن ما هو شكلي في تفسير نظام السياسة التربوية نحو ما هو أقرب إلى التقييم والقياس. وهناك تساؤل بقي قائما خلال كل مراحل الدراسة: كيف يتم وضع السياسة التربوية؟ وكيف تتجلى التغيرات المصاحبة لها؟ كيف يتم تدبير سياسة عمومية من هذا القبيل؟

القسم الأول من الكتاب هو عبارة عن تحليل نظري في الأسس المفهمية للسياسة التربوية. فالفصل الأول يحلل وجهات نظر حول مسألة دمج هذه السياسات ضمن الدينامية الاجتماعية وحول المذاهب الأساسية التي تكمن من وراء الاتجاهات الكبرى للسياسات التربوية وكذا تنفيذها من خلال الإطارات المؤسساتية. أما الفصل الثاني، فقد تم

تخصيصه للسياسات العمومية الخاصة بالتربية والتكوين. ولتحقيق هذه الغاية، تم استحضار أهم التطورات المفاهيمية في هذا المجال، وتحليل المناهج المعتمدة وكذا المشاكل التي تثيرها عملية اتخاذ القرارات.

وأما الفصل الثالث، وكنتيجة منطقية للفصلين السابقين، فيتناول بالبحث الأهداف والخيارات ضمن العملية السياسية، بالإضافة إلى القيم وعملية إضفاء المشروعية على الخيارات الاستراتيجية.

الفصل الرابع يأخذنا إلى تحليل الصراع الاجتماعي والنقاشات والخلافات التي تصاحب عملية وضع وتنفيذ السياسات التربوية ونطاق المفاوضات بين الشركاء والفاعلين في هذا القطاع، بالإضافة إلى الهياكل المؤسساتية ومواقع النقاشات العمومية لأجل الوصول إلى تحديد الجهات الفاعلة.

القسم الثاني من الكتاب سيركز على بعض الآليات المؤثرة على السياسات التربوية في توضيح ثلاث قضايا مكونة لها، ويتعلق الأمر بإشكالية الطلب من التعليم وإشكالية التربية في تفاعلاتها مع السياسة الاقتصادية وسياسة الدمقرطة في مجال التربية.

أما القسم الثالث من الكتاب، فسيركز على جانب التدبير كمجموعة من الإجراءات لتنفيذ السياسة المحددة من طرف الدولة في هذا المجال. ويأتي الفصلين الثامن والتاسع كوصف لوظيفة الهياكل الإدارية وللتنظيم البيداغوجي للنظام التربوي، أما الفصل العاشر فهو بحث تحليلي للمكانة التي يحظى بها التعليم العالي في مجال تدبير سياسة النظام.

وكتتمة عضوية لهذا القسم، فإن الفصل الحادي عشر يسلط الضوء على دور التخطيط التربوي كأداة لتنفيذ السياسات التربوية. وفي نهاية هذه الدراسة، سيركز الفصل الأخير على إجراءات التقويم ودورها ضمن دينامية الإصلاحات والآفاق السياسية.

القسم الأول

السياسات التربوية
والتغيير الاجتماعي

الأبعاد السياسية للتربية

1- السياسات التربوية والدينامية الاجتماعية

إن الحاجـــة إلى تغيير النظام التربوي تظهر، بقوة، وتفرض نفسها بإلحاح في الفترات الدقيقة. ذلك أن التحولات التاريخية أو انبعاث نخب سياســية جديدة يفرضان، بالضرورة، تغيير النظام التعليمي. وهناك ثمة أحداث هامة أو ملفتة للانتباه نتج عنها وعي تميز بانفتاح آفاق جديدة لإصـــلاح مـــنظومة التعليم من قبيل: صدمة الهيمنة الاستعمارية على الدول التي كانت تعيش حالة ركود اقتصادي وثقافي، الهزيمة العسكرية لفرنـــسا أمـــام بروســـيا سنة 1870، أو إطلاق أول صاروخ سوفياتي (ســـبوتنيك) وما خلفه من تداعيات على أصحاب القرار في الولايات المـــتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى احتجاجات 1968 في أوساط التعليم العـــالي، التي عرفتها مختلف الدول الصناعية أو ارتفاع نسبة البطالة في أوســـاط الشباب وما ترتب عنها من مشاكل ترتبط باندماجهم داخل المجـــتمع، ومـــن انـــتقاد لمنظومة التكوين. وبالنظر إلى هذا كله، فإن المؤسسة التعليمية مطالبة بأن تحافظ على انسجامها مع باقي المؤسسات الاجتماعـــية الأخرى، وبأن تظل كفضاء متميز تقع على عاتقها مهمة تكوين أجيال المستقبل.

إن المكانـــة الرئيسية التي يحظى بها النظام التعليمي في السياق المجتمعـــي، تتجلى، أيضا، في العلاقات التي ينسجها مع تحولات نمط

الإنــتاج الاقــصادي. ويــبدو، بالفعل، أن الانتقال من الاقتصاد التقلــيدي نحو اقتصاد صناعي ونحو تكنولوجية متطورة، يتطلب يدا عاملة بكفاءة عليا، كما يفترض أن التمدرس من شأنه أن يؤدي إلى تحقــيق مــستويات أعلى في الإنتاجية، كما أن الرفع من مستوى الــتعلم، داخل مجتمع تقليدي، هو هدف لا مناص منه لإقامة نظام صناعي محكم وقوي.

ولقد ظهر تدبير المسألة التربوية، تدريجيا، عن طريق تبني سياسات محــددة وخاصة بهذا الميدان، ابتداءا من القرن العشرين؛ حيث واكب المناقــشات والتحولات التي عرفتها النظم التربوية للبلدان المصنعة، بما فــيها ألمانيا وأمريكا وفرنسا. وقد تطور التفكير وتعمق، في هذا المجال، مــن خلال تكوين مجموعة من اللجان عهد إليها، من طرف السلطات العمومــية، بإعــداد اســتراتيجيات تكــون الغايــة منها إعادة بناء الــتعلمات[1]. وقد تطورت، أيضا، بفضل الأبحاث والأعمال النظرية والأكاديمية[2]. وتجب الإشارة إلى أنه بعد الحرب العالمية الثانية، ستشهد ظهــور موجة من البحوث في ميدان السياسات التربوية، وكذلك في مــيادين العلــوم الأخــرى ذات الصلة من مثل: اقتصاد التربية وعلم الاجتماع والتخطيط التربوي.

---

(1) Graham, P.A. **Progressive education: From Act to Academic. A history of the progressive Education Association. 1919-1955.** Teachers College Press. New York, 1967.

بالنسبة لفرنسا، انظر:

Renan. La **réforme intellectuelle et morale**, in œuvres complètes, T1, Calman Levy. 1947.

Flexner, A. **Universities, American, English, German**, Oxford University Press. 1930.

(2) Durkheim, E. **L'Evolution pédagogique en France**, Presses Universitaires de France. Paris. 1938.

إن مفهـــوم سياسة تربوية يدل، دلاليا، وعلى حد سواء، على ما يشار إليه باللغة الإنجليزية بكلمة Policy؛ أي اتجاه في سلوك القرار أو اســـتراتيجية أو ما يسمى عادة بـــ Politics، باعتبارها تتبع من أجل تحقيق الغايات الكبرى من العملية التعليمية. إن السياسة التربوية ليـــت، في حـــد ذاتها، مجرد بحث عن تلاؤم أو تكيف مع الطلبات الاجتماعية المـــتعددة، بل هي بالعكس، أيضا، علاقات القوى داخل المجتمع، فيما يـــتعلق بالخيارات الأساسية مثل: الديمقراطية أو الانتقائية، مركزية أو جهـــوية صناعة القرارات. فالسياسات التربوية تعبر، أيضا، عن الكيفية الـــتي يفكـــر فـــيها المجـــتمع في ذاته، وكيف يتطلع ويستشرف آفاقه المـــستقبلية. ومـــع أن السياسات التربوية هي نتاج للدولة وللأجهزة المركـــزية، فهـــي، أيضا، نتاج للهيئات والتنظيمات التابعة والمتصلة بها مـــثل: التنظيمات الجهوية والمقاولات. وبالرغم من ذلك، فإن الدولة تبقى هي العامل المنظم والضامن للحد الأدنى من الانسجام والتماسك، والمنتج للمخططات والبرامج، بحيث تكتسب الجهات الأخرى الفاعلة في التربية أهميتها وفقا للدور المنوط بها وفقا للوظيفة التي تؤديها في هذا الميدان.

إن السياسة التربوية تطرح مسألة وظائف التربية في المجتمع. وقد كشف الانفجار الكمي لأعداد التلاميذ الممدرسين منذ القرن الماضي، وبـــشكل واضـــح، عن المكانة الممنوحة للتربية في التنظيم الاجتماعي للمجتمعات المعاصرة. ويتجلى ذلك أكثر، من خلال الثقل الذي أصبح يمـــثله الـــنظام المدرسي في مجال الاستثمار وعدد الموظفين العاملين بهذا القطاع والعينة من الساكنة المعنية به.

ولقـــد اكتسبت حركة التمدرس ديناميتها ومشروعيتها عبر نسق فكري يتمحور حول مفهومين رئيسيين هما: الديمقراطية والتنمية. ومع

هـــذه الخـــصوصية، فإن الديمقراطية والتنمية هما مفهومان يحددان، في معظم الأحيان، داخل كيان وطني معين. ذلك أن الدولة الوطنية ترسم الحـــدود التي ينبغي، ضمن نطاقها أن تتحقق الأهداف؛ بل تصبح القيم الوطنـــية نفسها، هدفا في حد ذاته وقيمة أساسية. وبهذا المعنى، تصبح كل من الديمقراطية والتنمية قيمة أداتية لتحقيق أهداف سامية.

التربية والتغيير السياسي

إن حـــركة الـــتغيرات السياسية تعني، في معظم الحالات، ترقية لمجمـــوعات اجتماعـــية داخل أوساط متجددة، وهي نتيجة لشكل من أشـــكال الـــتفكك داخل نسق التشكيلات الاجتماعية. وهذا الوضع يفـــسح المجـــال أمام ظهور بنية جديدة في نظام السلطة ويخلق، نتيجة لذلك، شروط مشاركة المتعاملين والفاعلين، إلى جانب ظهور رهانات جديدة في مجال التربية والتكوين.

وتجب الإشارة إلى أن العلاقات العضوية بين التربية والسياسة، في المجتمعات المعاصرة، تبدو أكثر وضوحا، لسبب رئيسي يتمثل في الرقابة الـــتي تمارسها الدولة وبعض المجموعات الاجتماعية على الموارد البشرية والمالـــية، وكـــذا في اختـــيار وبـــناء البرامج المدرسية، أو على تحديد التوجهات الكبرى للعمل الجماعي في قطاع التربية والتكوين. ولا شيء يـــسمح بالتأكـــيد على وجود تأثير فعال وحقيقي تمارسه التربية على السياسة. ولكن مع ذلك؛ يظل من الأهمية بمكان، وبالنسبة لكل سياق محـــدد، القيام بتقويم وقياس مدى شدة وقوة هذا التأثير المتبادل بينهما. وقد تطورت، ضمن هذا المنحى، مجموعة من الاتجاهات النظرية وذلك منذ نهاية القرن العشرين.

ونلاحـــظ، بالفعل، أن التربية هي عامل حاسم وأداة رئيسية في التنمـــية السياسية، حيث تبرز – عبر هذه المهمة – الوظيفة الافتراضية

للمدرسة، بوصفها عاملا من عوامل الاندماج الاجتماعي، وعاملا من عوامل التعبئة لتحقيق الأهداف الاجتماعية. إن مثل هذا التوجه يتم التعبير عنه، بمزيد من الوضوح، في الدول النامية أو الدول التي تعيش فترات تحول جذري لهياكلها السياسية؛ إذ ينظر إلى التعلم كسلاح سياسي، إلى جانب دوره الافتراضي في تغيير البيئة الاجتماعية. وهكذا، فإن رهان التربية يطرح بحدة أكبر.

في مثل هذه الظروف، يلاحظ بداية ظهور وعي لدى الحكام بأهمية العلاقة التي تجمع التعليم بالتغييرات السياسية الجارية، أو التي هي في طور البناء، وأيضا بالتطورات المتوقعة. ويؤدي، مثل هذا الوعي، في الواقع، إلى توجيه طاقات السكان نحو طلب اجتماعي من التربية، تختلف حدته تبعا للسياق وتبعا للظروف. فالتطلعات الجماعية المعبر عنها، في عدد من البلدان النامية والبلدان المصنعة، أصبحت تمثل رهانا من بين رهانات التسيير السياسي في شموليته.

ففي الحالة التي تكون فيها مشروعية السلطة السياسية في طور ترسيخها وتعزيزها، أو في الحالة التي يكون فيها البحث عن مشروعية السلطة أمرا مطلوبا، فإن وظيفة التربية تتخذ، بالضرورة، بعدا إيديولوجيا. وتجب الملاحظة، أن العلاقة، داخل الأنظمة السياسية المستقرة، في الديمقراطيات العريقة، بين الإيديولوجيات – كنسق من الدوغمائيات المتماسكة، والأفكار والآراء المبررة لمشاريع جماعة ما أو للدولة – وبين التربية، هي علاقة أقل وضوحا وأكثر تباعدا. وقد ثبت أنه كلما امتلكت الدولة الوطنية نظاما سياسيا مستقرا يقوم على قواعد دستورية صلبة، كلما كانت التوجهات الأساسية للنظام التربوي مستقلة عن التقلبات المتتالية التي تعرفها الحياة السياسية. كما ثبت، أيضا، أنه كلما كان حياد الدولة العمومية، إزاء هذا الموضوع، حيادا

معلنا عنه، بشكل صارخ، كلما تأكدت وظيفة التربية باعتبارها مجالا من مجالات الخدمات العمومية.

إن العلاقة بين التربية والحياة السياسية تنبني وتتم هيكلتها، وفقا لأشكال متعددة، ووفقا لدرجة من الحدة وكثافة التفاعل بين هذين المجالين:

1. إن مستوى العلاقة بين التربية والحياة السياسية، والموسوم بضعفه، ينكشف في الأوضاع التي تساهم فيها التربية في الاندماج الاجتماعي والسياسي للأفراد، وبالأخص، في حالة دولة مركزية تتمثل أهدافها السياسية في تشكيل الهوية الوطنية. فالتربية، في دولة ديمقراطية أو في دولة من الدول السائرة في طريق النمو، تعتبر عاملا من عوامل الاندماج الوطني، ولكن مع استقلالية نسبية لقرارات الأفراد. إن استراتيجية كهاته، تسعى إلى الاستيعاب التدريجي لجهوية البلدان المقسمة، واستيعاب الأقليات أو المهاجرين، أو توحيد الدولة القومية المكونة من فسيفساء من الأجناس والأعراق، أو التي تعرف تعددية لغوية. ويتعلق الأمر، على المدى الطويل، بخلق شروط التواصل بين النخب السياسية والسكان، والتي يحظى من بينها التعلم بالمكانة المركزية.

ويطلعنا تاريخ السياسات التربوية، على أن هذه الأخيرة كانت بمثابة أداة لنقل البعد الحضاري الملحوظ. فكثافة وشدة التطور وتقدم المجتمعات، يتزامن مع توسيع التعلم، وبصفة خاصة، مع توسع مجال التمكن من الكتابة. ويمثل تطور الكتابة، في نفس الوقت، انتقال المجتمعات من الفكر الخرافي نحو الفكر المنطقي، ونحو التجريد ونحو الخطاب المجرد. إن تطورا من هذا القبيل، كان، من بين نتائجه، توسيع مجال بيروقراطية تدبير السياسات العمومية

وتجريد العلاقات في كنف المجتمع، بالإضافة إلى تخزين واحتكار المعلومات والإنتاج الثقافي.

2. أما النموذج الآخر للتفاعل بين التربية والحياة السياسية، فيتمظهر، على مستوى أكثر حدة، حيث يتم وضع النظام التربوي، بكيفية منهجية وعقلانية، وذلك حتى يكون في موقع قوة يسمح له بإنتاج أفراد مهيئين لأنماط سلوكية معينة، تبعا للبنيات الفكرية والقيم المكتسبة. وتتقاسم الأنظمة والمجموعات الاجتماعية التحكمية والديكتاتورية هذا الاعتقاد، محاولة تجسيده على مستوى الواقع. ومن مثل هذه الأنظمة نجد: النظام النازي والأنظمة الشيوعية المتطرفة. وبدءا من إيديولوجية كليانية وفلسفة للتاريخ، ومعتقدات أو فكرة الإنسان الجديد أو مبدأ الشعب العالي والمتفوق، أو الانصهار المثالي لمختلف الطبقات الاجتماعية، المدرسة وبرامجها وشبابها، كلها عناصر نظمت لغاية تحقيق هذه الأهداف.

ويتم تقديم وعرض القيم الوطنية والتعبير عنها، في حالة الدولة القومية من خلال انشغالات توجيهية من مثل: الثقافة الوطنية، القيم الأخلاقية والمدنية والفكرية (العدالة، التضامن). وفي بعض الدول، فإن السياسات التربوية ذات توجه ديني واضح، بحيث يعتبر الدين بمثابة المرجع الأساسي للمعايير والقيم المنقولة. وتجب الإشارة إلى أن العلمانية سادت، في معظم الديمقراطيات الحديثة، كموجه للقيم وللأسس السياسية.

ويجب التأكيد على أن النظريات التحديثية[1]، تدعم فكرة مفادها أن المشاركة السياسية للمواطن في تدبير الشؤون العامة، يتطلب حدا أدنى من التربية. كما أن العديد من الملاحظات تؤكد على أن سلطات

(1) Badie, B. **Le Développement politique**, Economica, Paris, 1994.

الدولة وتمركزها مرتبطة، وبشكل واضح، بتوسيع الأنظمة التعليمية. أما بخصوص الدول النامية، فإن النظام التربوي هو، في معظم الأحيان، أداة للقوة المستعملة لإضفاء طابع الشرعية على سلطة الدولة.

2- النظريات والأطر المؤسساتية

إن دراسة وتحليل السياسات التربوية لا يمكن القيام بها بدون الرجوع إلى توجهاتها الفكرية والأخلاقية. فاتخاذ القرار في هذا المجال، أكثر من غيره في المجالات الأخرى، يتم باسم القيم العليا وتبرره الأفكار والمبادئ.

إن تأثير فلسفة الأنوار والفلسفة الوضعية، أدى إلى التركيز على دور المعرفة في تكوين أفراد مستقلين ومسؤولين. وسياسيا، فإن الدولة وحدها هي القادرة على التمثيل الرمزي لهذا النموذج الكوني. فالسياسات التربوية التي تم وضعها وتبنيها أو مناقشتها، انطلاقا من نهاية القرن التاسع عشر، استلهمت من خلال هذا المبدأ، وهي مصدر رئيسي للتغيرات المعاصرة التي عرفها قطاع التربية والتعليم[1] والمتمثلة في: التركيز على التكوين الفكري للمواطن، إرساء دعائم عادلة للانتقاء المبني على أساس الكفاءة المستحقة والحقيقية، وتطوير المساواة والإنصاف لولوج التمدرس.

وقد واكبت مجموعة من المبادئ التأسيسية مسألة وضع أنظمة تربوية حديثة تقوم على أساس التأكيد على أهمية التعلم في تحقيق التقدم بشكل عام. إن تكليف المدرسة بمهمة التعلم يهدف، في نفس الوقت، إلى التغيير الأخلاقي للأفراد. فالنظم التربوية المعيارية التي تكمن من وراء تنفيذ السياسات هي نظم مهيكلة للغاية ووضعت على المدى البعيد، وتستند، في معظم الأحيان، على القيم العليا الكونية.

---

(1) Legrand, L. L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry. Librairie M. Rivière et Cie. Paris. 1961.

إن مثل هذا التوجه، في الديمقراطيات الليبرالية المستقرة، يتم تمريره كتوجيه بديهي، ويشكل جزءا من البرامج السياسية للنظم القائمة. وقد انتهـى إلى إضفاء الشرعية على المؤسسات وعلى فلسفتها. فالمشاريع والآمال الكبرى النابعة من رؤية مستقبلية، عهد بها إلى النظام التربوي: بناء مجتمع عادل، تحقيق تكافؤ الفرص للجميع وتحقيق الديمقراطية.

ويتميـز تاريخ الأفكار، على مستوى الفلسفة التربوية، بالمواجهة بـين اتجـاهين رئيسيين: الاتجاه الماهوي والاتجاه التجريـبي. وسواء أتموضـعنا ضمن هذا الاتجاه أو ذاك، فإننا نتفتح على تعليم يقوم على أسـاس التـرويض والـتعلم، أو على تعليم يركز على التطوير الذاتي وتشجيع القدرات الفردية.

ونحـن مدينون للثورة الفرنسية التي حملت معها أول مشروع لبرامج التـربية الوطنية، والذي يحتوي على العديد من الأفكار القوية التي لازالت، إلى يومـنا، تؤثث السياسات التربوية. وفي هذا الصدد يرى Condorcet [(1)] أن التعلم الوطني هو واجب عادل، إذ يسمح بـ "إقامة المساواة الفعلية بـين المواطنين، وجعل المساواة السياسية حقيقية ومعترف بها قانونيا"، كما ينبغي أن يكون التعلم مستقلا عن أية سلطة سياسية، علمانيا باسم المبادئ الـتي تضمن لكل فرد من الأفراد حرية المعتقد، كما ينبغي أن يكون مجانيا على جميع المستويات التعليمية.

إن التعلـيم ينبغـي أن يكون حقا كونيا ويشمل جميع المواطنين المـوزعين بمساواة، عبر كل نواحي التراب الوطني، وفقا للحدود التي تـسمح بها الموارد المالية، كما ينبغي منحه الزمن الكافي الذي بإمكان الأطفال أن يخصصونه له[(2)].

---

(1) تقرير Condorcet، 1792.

(2) Kintzler, C. **Condorcet, L'Instruction Publique et la naissance du citoyen,** Folio, Paris, 1984.

إن مبدأ إلزامية التمدرس، يضع هذا التوجه موضع التطبيق؛ وهو التوجه الذي ستتم مأسسته وسيمتد، بعد ذلك، ليشمل معظم الدول الأوروبية ودول أمريكا الشمالية. فالأهداف الكونية المشروعة للتربية، تتميز بطابعها المباشر والفوري. ومن بين هذه الأهداف:

أ. تحديد المعايير التي ينبغي أن يخضع إليها التعليم الإجباري، الحد الأقصى لسن التمدرس، ودور كل من الدولة والأسر، ودور الفاعلين الخواص في مجال التمويل المالي للدراسات؛

ب. تنظيم خدمات التعليم وفقا للطلب الاجتماعي من التربية؛

ج. التأثير الذي ينبغي ممارسته على الطلب الاجتماعي، كلما دعت الضرورة إلى ذلك، لكي تتلاءم مع احتياجات الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

إن التمدرس الإجباري والمجسد، من خلال تدابير قانونية ومفروضة من طرف المشرع على فئة معينة من الساكنة، يمكن تأويله، من الناحية القانونية كملكية محمية أو شكل من أشكال الحماية ضد الشدائد، وهو يستهدف الفئات التي ينبغي حمايتها من الإقصاء والتهميش. بالإضافة إلى ذلك، فهو يسعى إلى تحقيق هدف غير مباشر، بحيث إنه يطمح إلى ازدهار الحياة الاجتماعية والحد من التفاوت في الدخل بين الفئات الاجتماعية.

وهكذا، يظهر أن عملية وسيرورة بناء مجموع هذه القيم والخيارات والغايات؛ إنما هي نتاج تصريف مجموعة من المفاهيم والمكونات الفكرية التي تركز على وظيفة المعرفة والخبرة، وعلى دورهما في تحقيق التقدم الاجتماعي، ومكون معياري يتحدد في الأخلاقيات الجماعية مثل: الاستقلالية والمسؤولية الفردية، وأخيرا، مكون سياسي حيث الدولة وحدها القادرة على تجسيد هذه النماذج من خلال ضمان

مـــراقبة إيديولوجية قوية للمواطنين. وموازاة مع هذا التطور، ومع بناء هـــياكل ديمقراطية، تتعرف الدولة والمجتمع المدني على مسؤولياتهما في مجال التربية. والملاحظ أن تحمل الدولة مسؤولية التعليم العمومي، يبقى مـــرتبطا، في معظم الحالات، بتطوير الهياكل السياسـية نحو أشكال من النمط الديمقراطي.

ومـــن جهـــتها، فإن الهيكلة الإدارية للتعليم العمومي تميل إلى أن تكون على غرار تلك التي للدولة: مركزية أو لا مركزية. ويبرهن تاريخ التـــشريعات على الارتباط الحاصل بين وضع هياكل تابعة للدولة من مـــثل الهيئات والإدارة المركزية، الجهوية، وبين النظام التربوي (انظر، تـــاريخ التنظيم المدرسي بفرنسا وتاريخ وضع اللجان المدرسية الجهوية كأنظمة لا مركزية في الدول ذات النظام الفدرالي).

التعميم المشروع للتربية

إن التعمـــيم المـــشروع للتربية هو مرحلة هامة في وضع السياسة التـــربوية المعاصرة. فالحق في التربية، ومجانية التعليم الأولي والأساسي والتعمـــيم، قدر الإمكانيات المتاحة، للتعليم التقني والمهني[1]، هي كلها معطيات أساسية يقوم عليها هذا الاتجاه. فانطلاقا من المبدأ الذي يؤكد على أن الحد الأدنى من الثقافة والمعترف به، ينبغي أن يؤدي إلى التفتح الكامـــل لشخـــصية الإنسان، وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان. فإن تعميم التربية ينبغي أن يستجيب للاحتياجات التربوية الأساسية: أدوات الـــتعلم، القـــراءة، الكتابة، الحساب، المعارف، القيم، كما ينبغي أن يهدف إلى تطوير وتنمية جميع القدرات الإنسانية من أجل حياة كريمة واتخاذ قرارات مستنيرة والرفع من مستوى وجوده الخاص.

---

(1) المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 1948.

وتاريخيا، فإن إجبارية التمدرس تم تكريسها، في العديد من الدول، في الفترة ما بين القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر. وسيشهد النصف الثاني من القرن العشرين، ترسيخا لمبدأ الحق في التربية في الكثير من الدول[1].

جدول زمني بإعلان قانون التمدرس الإجباري

في بعض الدول

القرن 18	الدانمارك، 1739 النمسا، 1774
القرن 19	اليونان، 1834 السويد، 1842 سكوتلاندا، 1872 فرنسا، 1882
القرن 20	الولايات المتحدة، 1900 هولندا، 1900 لوكسمبورغ، 1912 بلجيكا، 1914 ألمانيا، 1920 فنلندا، 1921 إيطاليا، 1933 إيرلاندا، 1937 انجلترا، 1942 البرتغال، 1960 إسبانيا، 1970

(1) Berend, I.T. **Le développement de l'enseignement public de masse**. Unesco, Paris, 1984.

إن معظم دساتير الدول النامية، تحيل على حق المواطن في التربية، وفي بعض الحالات، تدقق بعبارة "الإلزامية والمجانية". إن التحقيق الفعلي لتعميم مبدأ التمدرس الأساسي، نادرا ما يتم بلوغه. فالكثير من دول أمريكا الجنوبية أخذت بهذا القانون، منذ بداية القرن 20، وكذلك الأمر بالنسبة لدول آسيوية أخرى (تايلاندا، 1921، الهند، 1947)، لكن دون تحقيقه تماما. بينما اكتفت الدول الإفريقية بتوقع "تحقيقه عبر مراحل التعلم الإجباري والمجاني". أما في الدول العربية، فإن مبدأ إجبارية التعليم الابتدائي، أصبح مبدئا منتشرا لدى معظم هذه الدول، بحيث صار موضوع قوانين اعتاد السكان أن ينظروا إليها كمشاريع كبرى وليس كحقائق واقعية.

السياسات العمومية في مجال التربية

1- الأهمية والأبعاد

تنتمي السياسات التربوية، في العديد من الحالات، إلى مجال السياسات العمومية. فهي كمشروع واضح المعالم، تهدف إلى تدبير وضع معين، وإعادة إقامة توازن في الأوضاع المختلة، أو إلى خلق وضع مستجد. وبناءا على هذا كله، فهي سياسة ذات صلة بالسلطة وبالهياكل القائمة للدولة. إنما تدبير للشؤون الاعتيادية وذات الاستمرارية، والتي تتجلى من خلال تدابير قانونية ومؤسساتية من مثل: التعليمات المدونة والوظائف المقننة. وتواكب هذه التدابير القانونية، في علاقتها مع باقي المؤسسات الأخرى، وفي علاقتها مع المحيط الاجتماعي، المنظومة التربوية في مختلف تجليات تطوراتها، بموجب سياسة عامة أو مشروع مجتمعي[1].

إن الدولة، بتخصيصها لمجموعة من الموارد وتحديدها للتوجهات، لا يقتصر دورها على توفير الممتلكات والخدمات؛ وإنما يتجاوز ذلك إلى الاستجابة إلى الطلب المعبر عنه من قبل مكونات التشكيلة الاجتماعية، وتحديد الإطار العام لأنشطتها. ومن خلال محتويات هذه السياسة والغايات التي تروم تحقيقها، فإن الدولة تعين وتشرك، بشكل

(1) Bumann, W; Kloti, U; Knoepfel, P. (Dr). **Politiques publiques.** Ed. Economica. Paris, 1998.

مباشر أو غير مباشر، الأفراد والجماعات المعنية، بالإضافة إلى المنظمات التي لها دخل في هذا المجال.

وتعتبر السياسة العمومية، في مجال التربية، عاملا هاما من عوامل تطوير وتحويل هذه المنظومة. فهي تمثل ما يتعين القيام به أو عدم القيام به في نظر الإدارة والحكومات. كما أنها عبارة عن مجموعة من الغايات التي يسترشد بها في القرارات التي تتخذها السلطة الوصية ومختلف الفاعلين المعنيين[1]. وإلى جانب ذلك، فهي تنهض على أساس تحمل مسؤولية قضية من القضايا المطروحة لأجل تناولها ومعالجتها بواسطة سلسلة من القرارات وبهدف تحويلها ضمن إطار قانوني محدد.

ويفرض تحمل المسؤولية المشار إليه، الإجراءات التالية:

1. وضع برنامج يتمفصل حول مجموعة من المحاور الخاصة؛
2. توجه معياري يرضي المصالح المعنية؛
3. عامل السلطة المخولة للفاعل أو لمجموعة الفاعلين؛
4. هدف اجتماعي، وعينة من المجتمع المستهدف من خلال التدابير الواجب اتخاذها.

وهناك بعدين اثنين يميزان السياسة العمومية. فالبعد الأول يتمثل في الخيارات الأساسية التي تنبني عليها هذه السياسات، أما البعد الثاني فهو بعد يكتسي صبغة تنظيمية، بما في ذلك الإجراءات والعلاقات القائمة على السلطة، والكل محدود بمستوى وأهمية الموارد المتاحة والتي يتعين تعبئتها مثل: الموارد البشرية والموارد المالية[2].

---

(1) Meny, Y.; Thoenig, J-C. **Politiques publiques**. Presses Universitaires de France, Paris, 1989.

(2) Duran, P. **Penser l'action publique**. Librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris, 1999.

وعلى النحو الذي تتجلى من خلاله هذه الأنشطة، فهي تتميز بتضارب المصالح القائمة وبتعقيد الاستراتيجيات المستخدمة وشبكات اتخاذ القرار العام، وآثار ردود الفعل والتقويمات والإصلاحات. أضف إلى ذلك أن هذه التدخلات لا تنحصر في السياسات الحكومية المحضة، ولكن، غالبا، عن طريق تدخلات فاعلين آخرين من خارج النطاق الإداري.

إن النظام السياسي القائم هو الذي يسعى إلى التنسيق بين هذه الأعمال ويساهم في إبراز شبكة المتدخلين والشبكات التنظيمية الداخلية، كما يوجه أداء وتأثير هذه التدخلات على الواقع الاجتماعي. وقد تظهر العديد من المواقف والكثير من المجموعات المؤثرة والمؤسسات التي تعبر عن مطالبها إزاء الدولة. إن هذه الشبكات يمكن أن تكون عبارة عن كوكبة يتغير الفاعلون ضمنها، أو بالعكس مجموعات سياسية تتحرك عن طريق مشاركة قارة، أو من خلال تقاسم المسؤوليات، أو تكون من ورائها محفزات ما وحسابات حول التكلفة أو الربح. إن انتقال وتحولات السياسة التربوية، ينشأ في إطار النسيج الاجتماعي والمؤسساتي، ويترجم إلى أهداف مشجعة في هذا الاتجاه، بظهور دولة الرعاية الاجتماعية(1).

وتجب الإشارة إلى أن السياسات العمومية، في مجال التربية، ينظر إليها في الإطار الذي تضطلع به الدولة، والذي يتجاوز المصالح الفردية الخاصة إلى توكيد المصلحة العامة. وتصدر هذه السياسات عن دولة مادية في مظاهرها، أو موضوعية في بعض أشكالها. إن هذه المقاربة هي

---

(1) Crozier, M. **Le phénomène bureaucratique**. Ed. du Seuil, Paris, 1963.

La société bloquée, Ed. du Seuil, Paris, 1970.

مقاربة تغنيها، على نحو متزايد، رؤية تعتبر أن السياسة تتحقق في إطار تنظيم تكون فيه التوجهات المختلفة في تأسس مستمر. فالمقاربة للاحتياجات، باختلافاتها الاجتماعية. المعتمدة في الدول النامية قد تشجع على الطلب من الحقوق الفردية أو الجماعية الخاصة. وهذه الوضعية تستدعي، في غالب الأحيان، القيام بأعمال مستوحاة من التدبير الحديث للقطاع العام (عقلنة الموارد، مرونة الهياكل المسيرة، الاستقلال الذاتي الواسع للمنظمات والمؤسسات). وتتجلى مثل هذه الآلية، على الخصوص، في مجال التعليم العالي حيث الاستقلالية الذاتية للمؤسسات الجامعية تتفاعل مع الإدارة الوصية ومع الثقل الواضح للمجموعة المهنية للأساتذة الباحثين. وهكذا، يظهر على أنه بالرغم من الخصوصيات التي يمنحها المحللون للسياسات العمومية في مجال التربية (تدبير المجال الثقافي، تكوين الإنسان، بيداغوجيات التعلم والترويض، إلخ.)، فإن هذه الأخيرة تبقى، كباقي المجالات الأخرى، مجالا سياسيا يتم تدبيره عن طريق النهج الاستراتيجي الذي يتبعه عادة أصحاب القرار.

2- الضبط بواسطة هرمية التأطير

اعتبارا للتداخلات الملاحظة لأنشطة الدولة، يمكن أن نستلخص تسلسلا في أنشطتها، بدءا من مرحلة ظهور قضية من القضايا إلى مرحلة تنفيذها من طرف الأجهزة الحكومية، وذلك على الشكل التالي:

1. تحديد قضية تستدعي تناولا لها وفقا لجدول زمني محدد؛
2. وضع حلول متفاوض بشأنها أو معتمدة من طرف الهيئات والأجهزة المختصة؛
3. اتخاذ القرارات من قبل الهيئات المختصة بهدف فرض حل يصبح سياسة مشروعة أو ذات شرعية؛

4. مباشرة تنفيذ البرامج حيث يتم تدبير السياسة المعتمدة على الميدان؛
5. تقويم النتائج مع إبراز أهمية كل منها.

وتستلزم كل مرحلة من مراحل هذا المسار، فاعلين ورهانات وأشكال تنظيمية تختلف باختلاف المراحل. فالمتدخلين، وكذا الحلول، ليست، بالضرورة، ثابتة: فهما مدعوان إلى التغيير، والتوازن وإعادة التحديد من جديد، ثم الاختفاء أو الظهور مرة أخرى، بقدر ما يتطور أو يتغير العمل السياسي.

إن السياسة العمومية، في جوهرها، والموجهة، انطلاقا من التأطير الإداري نحو المؤسسة التربوية؛ تتكون من مجموعة من القرارات التي تختلف من حيث طبيعتها: تشريعية أو مرتبطة بالتدابير العملية. وهي مستهدفة ومنسقة إلزاميا، من حيث الأهداف التي ترمي إليها، وموجهة، من حيث مضامينها نحو الفاعلين في القطاع: الإدارة العمومية والخاصة، المدرسون والتلاميذ إلخ... وتعرض هذه السياسات على شكل برنامج تحدد فيه الأسس القانونية للأهداف التي يتعين تحقيقها وأدوات التدخل والخصوصيات التنظيمية، المالية والإجرائية لتطبيق السياسة المعينة. إن الإفصاح عن النوايا، فقط، لا يمكن أن يشكل، بمفرده، سياسة عمومية قائمة الذات، وذلك في غياب وجود روابط مقننة، على هذا المستوى، بين القضية المراد معالجتها والحلول المتخذة (قرار قانوني - إداري، قرار مالي ومخطط تنفيذي، إلخ).

3- سيرورة اتخاذ القرارات

يرتبط نسق السياسات العمومية، عضويا، بعملية اتخاذ القرارات، فالسياسة تظل هي صياغة القرارات من لدن المركز، وتنفيذ أداتي ونتاج على الميدان والملحقات. إنها شكل من أشكال تحويل الأهداف إلى

وسائل وأدوات وتحويل السياسة إلى تقنيات عملية. فالصياغة الملموسة للسلوك السياسي هي نوع من أنواع التدخل، عن طريق القواعد المقننة والإجـراءات وبواسطة الأدوات المتوفرة. وفي الحقيقة، فإن السياسات التربوية هي في الواقع، عبارة عن مجموعة من الاعتبارات المتعلقة باتخاذ القرار في علاقة مع التوجهات التي ينبغي اتباعها، والمتعلقة أيضا، بعقلنة الأعمال التي ينبغي إنجازها وتنفيذها وتقويمها.

إن سـيرورة اتخاذ القرار، في مجال السياسة التربوية، تتمثل منهجيا في المـراحل المتعاقـبة التالـية: تحديـد القـضية، وضع السياسات، اختيار الاستراتيجيات، الإجراءات المتخذة والنتائج التي يتعين تقويمها. وفي الواقع، فـإن هذه السيرورة تتكون من سلسلة من المراحل المعقدة في سيرها، وقد تكـون متتالـية أو متزامنة، وتعرف تدخل مجموعة من الأفراد والمنظمات يمـثلون مواقف متعددة ومتنوعة. كما تكشف هذه السيرورة عن عقلانية مـتعددة الأبعـاد، تجمع بين اتجاهات منطقية متعارضة في أغلب الأحيان. ويعكـس تدخل الفاعلين، ضمن هذه السيرورة، مصالح وإمكانات على التأثير وكذا استراتيجيات متنوعة. وقد يكون تدخلهم إما عن طريق مباشر أو غير مباشر ويتجلى في جميع مراحل العملية المصاحبة لتنفيذ المشاريع.

إن التـشخيص التحليلـي لهـذه القضايا، ينبغي أن يجيب على التساؤلات التالية:

- من يتخذ القرار؟
- ما هو الحافز على اتخاذ القرار؟
- من يساهم في اتخاذ القرار؟
- ما هي العوامل المحددة لاتخاذ القرار؟

فمن النادر أن يكون القرار السياسي، في مجال التربية، نتيجة آنية ومباشـرة لمراحل سيرورة اتخاذ القرار، وتتويجا لعملية تكون فيها جميع

المعلومات المتعلقة بالقضية المراد معالجتها مجمعة ومحللة بعناية، بقصد تصور وإعداد السياسة المناسبة. فتنوع المصالح يقتضي أن تكون السياسة المختارة عبارة عن مزيج من التحكيم والتوافق.

لكن مع ذلك، يظهر أن معيار الاتساق يمكن أن يستخدم لأجل تقويم القرارات المتخذة. وفي هذه الحالة، فإن السياسة التربوية تبدو كواحد أو أكثر من القرارات الواضحة أو الضمنية التي تتضمن التوجيهات التي من شأنها أن توجه مسار الأنشطة التي يتعين القيام بها في المستقبل، سواء تعلق الأمر بقضايا خاصة ترتبط بتدبير برامج متعلقة بمادة محددة أو ترتبط باستراتيجيات تمس الأعمال ذات الأهمية الكبرى، فهي في كلي المستويين، نشاط سياسي يجب القيام به. وإن إشكالية مثل تعميم التعليم الأساسي، والتي ينبغي أن تأخذ التكاليف بعين الاعتبار، مع ضرورة الاستجابة لأهداف المساواة والكفاءة، هي تجسيد لإشكالية تحرك السياسات في معظم البلدان النامية. فهي تواجه، باستمرار، ضرورة إعداد استراتيجية فعالة قصد تحقيقها. ونفس الأمر، ينطبق على المسألة التي تهم إدخال تعليم متعدد المسارات، على مستوى التعليم الثانوي، وآثاره في ما يتعلق بتخصيص الموارد للتعليم العام والتعليم المهني، وكذلك آثاره التنظيمية المتعلقة بالاختيارات التي يجب القيام بها من بين النماذج المدرسية المتعددة الشعب للتعليم الثانوي العام والمهني المعتمدة والملائمة وكذا مكانة المواد التقنية أو المواد العامة في هذه الشعب.

وهناك جانبين من جوانب اتخاذ القرار ينبغي توضيحهما، فمن جهة نجد الفاعل المسؤول عن اتخاذ هذه القرارات، ومن جهة أخرى نجد سيرورة اتخاذ هذا القرار نفسه في مراحل إنجازها. وتميز الملاحظات والدراسات حول هذا الموضوع، بين نوعين من أنواع هذه السيرورة، النوع الأول تلميحي شمولي والثاني تدريجي.

. **المنهجـــية الـــشمولية:** وتفترض، في شكلها العام، وجود سلطة مركزية في البلاد، تجمع، في كنفها، وفي نفس الوقت، بين المراقبة الاقتصادية والمراقبة السياسـية للشؤون العمومية. كما تفترض وجود معايير مسلم بها، وتسمح بتكوين رأي عن القضايا التي ينبغي حلها أو إيجـــاد حلول لها. وهي كنتاج لصاحب القرار الوحيد والموحد وتميز الدول المعتمدة والقائمة على النظام المركزي، وكذا الأنظمة الإداريـــة الوضـــعية، بمـــا في ذلـــك اللاتينـــية والمركزية المدعوة بـــ "المركزية النابوليونية" أو إرث القانون الروماني.

وتتماثل المنهجية الشمولية مع النموذج السياسي الحكومي، والذي يتميز بمقاربة تنظيمية وانتظامية حيث تتخذ القرارات الإدارية كيف مـــا كانت طبيعتها من قبل دولة ذات حدود ترابية موحدة. وفي حقيقة الأمر، فإن هذه المقاربة ليست ذات بعد واحد، فالقرارات، هـــي بالأحرى، يتفاوض بشأنها بين عدة مسؤولين يتواجدون على رأس التنظيمات المعنية بقضايا التربية والتكوين.

ب. ومـــن جهة ثانية، فإن عملية اتخاذ القرار، **ذات الطابع التدريجي،** هـــي نموذج سياسي، يتجلى، من خلال مجموعة من التحالفات أو الـــصراعات بين مختلف المجموعات وبين عدد وافر من السلط. إنه تفاعـــل ينبني على أساس توزيع سلطة القرار، بشكل متساو، بين مختلف الفاعلين.

إن ســـير الأحداث، في هذا المجال، منذ ظهور القضية إلى مرحلة حلها، يضعنا أمام نموذج من نماذج اتخاذ القرارات، يرتكز، بالأحرى، علـــى تفـــاعلات بدلا من الارتكاز على تحليل تنافسي للوضعية. إن الخـــيارات الـــسياسية المقتـــرحة تستند على المعارف غير المؤكدة أو الواضحة للقضية، وهي جواب لوضعية في دينامية مستمرة، دائمة وفي

سياق متطور باستمرار. ولعل المبرر المحايث لهذه المقاربة يتمثل في عدم وجـود حل يتناسب كليا أو ينبع من تشخيص كامل للوضعية مؤكدا تأكيـدا تقنيـا. وفي هذه الحالات، إذن، فإن إصلاحا جذريا لا يمكن القيام به، وبالنتيجة، فإنه لا يمكن القيام إلا بتعديلات تدريجية محدودة للسياسات. إن الهدف المتبع يتمثل في التغلب على أوجه قصور السياسات السابقة، عن طريق تحسين الوضع الحالي، أو عن طريق حل قضية مستعجلة. وهذه التعديلات لا يمكن أن تكون، في معظم الحالات، سوى عبارة عن مبادرات مؤقتة، ولذا يجب مراجعتها عندما تتطور دينامية الوضعية[1].

وفي معظم الحالات، فإن القرارات الإدارية لا تتخذ من قبل جهاز دولة مستقل تماما في اختياراته. فالدولة تواجه الخيارات الفردية للفعاليات السياسية، كما تواجه القيود التي تفرضها الموارد. إن القرار هو، في نفس الوقت، بيروقراطي، تنظيمي ومركزي، ويأخذ، بعين الاعتبار، التأثير الاجتماعي أو الفردي للفاعلين وللاتجاهات الثقافية والشروط الظرفية من جميع الأنواع.

وقد يظهر، تحت تأثير الظروف، تعاون بين مجموعات لها مصالح متباينة، أو إعداد لحلول هي ثمرة للمفاوضات والتوافقات الآنية بين هذه المصالح. وفي مثل هذا النهج، فإن الحلول الجذرية، نادرا، ما يتم اتخاذها، مهما كانت دقة التشخيص المتوفر. إذ لا يمكن الوصول إلا إلى تسويات متدرجة وكذا إلى تعديلات وتحسين السياسات السالفة والماضية. وفي نظر التحليلات النقدية تبدو هذه المقاربة، في غالب

---

(1) Haddad, W.D; Demsky, T. **Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation: Théories et pratique.** Unesco, Paris, 1995.

الأحيان، كاستراتيجية للتكيف مع الظروف، يتم تقديمها كحل مفروض من طرف الوقائع، ويتميز بالضرورة الملحة للأحداث. فالإصلاحات وحلول المشاكل وتطوير النظر فيها، في علاقتها مع دينامية التغيير ومع التطور. إن هذه السيرورة مشابهة للنموذج المسمى بالنموذج التنظيمي والذي يفترض، في أساسه، تنظيما إداريا معقدا، وهو شكل من أشكال تجمع التنظيمات المنضوية كأعضاء في الفيدرالية، وهي مهيكلة قليلا وتنطوي على استقلالية ذاتية نسبية.

4- تدويل النماذج السياسية

ابتداءا من الحرب العالمية الثانية، أعطت المقاربات المقارنة والدراسات الدولية والخبرات التي أنجزتها المنظمات الدولية، مكانة متميزة لتحليلات السياسات التربوية التي تتعدى الحدود الجغرافية للدول. وقد اعتمدت السياسات التربوية على المقارنة منذ القرن 19. فاللجان الوطنية المكلفة من قبل السلطات العمومية، تحيل على معطيات وعلى تقارير حول التجارب الأجنبية، حيث نظمت، لهذا الغرض، مجموعة من الزيارات، الهدف منها تكييف استراتيجيات سياسية أجنبية أخرى مع الوضعيات المحلية.

ومع إنشاء هيئات دولية أو جهوية، فإن هذا التوجه أصبح معمما: فاليونسكو ومؤتمراتها المنتظمة والمكتب الدولي للتربية ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وغيرها تقترح وتوصي السياسات التعليمية بالأخذ بالاتجاهات البديلة. وقد عزز هذا التوجه التوسع الذي عرفته مجالات التعاون الثنائي والتعاون المتعدد الأطراف.

إن التجارب الوطنية للبلدان المصنعة، لم تتوقف عن المقارنة والتنافس فيما بينها، وتقويم أنظمتها التربوية، تبعا لمؤشرات المردودية

والتكـــيف[1]، وتشكل حركة عولمة الخطاب التربوي، عبر الضغوطات الـــتي مورست من قبل الهيئات الدولية والوسطاء المتعددين من الخبراء، مـــن بـــين العوامل الأكثر تأثيرا على مجال السياسات الوطنية. ويلعب الباحثون دورا هاما داخل جميع هذه الهيئات، بفضل قدرتهم على تطوير المعارف التي تستند على قاعدة عقلية وطموحات شمولية. فهم يشكلون جـــزءا من العالم الواسع لمقاولي التخطيط التربوي الذين يشاركون في تـــصور وإضفاء الشرعية على المفاهيم والإجراءات، في إطار منتديات متنوعة، سواء منها الأكاديمية أو السياسية أو المهنية الخارجة عن الحدود الوطنية.

ويـــرتبط نـــشر الـــنماذج السياسية، في وقتنا الراهن، باعتبارات اقتصادية وتسويقية أملتها المنافسة المحتدة بين الدول الحديثة. كما ترتبط هـــذه الاتجاهـــات أيضا، بظهور معايير متجددة حول فاعلية وملائمة التربية للخيارات الاستراتيجية للمقاولات. وينعكس ذلك، في تشجيع القطـــاع الخـــاص وتشجيع الخوصصة وتسليط الضوء على التوجهات الفـــردانية أو التنافـــسية في المجال التربوي، والمتجهة نحو قانون الـــسوق الحـــرة. ومن الواضح، أن هناك توجه نسبـــي لسياسته الدولة القومية نحـــو التماثل، في إطار تمحور التحليلات والمقترحات العلمية أو المهنية وتأثيرها على تدبير السياسات العمومية.

وعـــلاوة على ذلك، فإن العولمة تتوفر على فاعلين مهيمنين مثل البـــنك الـــدولي وصـــندوق الـــنقد الدولي، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتـــصادية، بالإضافة إلى المنظمات الجهوية الأخرى مثل الايـــسيسكو والألكسو. وتمارس هذه الهيئات تأثيرا كبيرا على الدول غير المستقلة أو

---

(1) OCDE, **Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE.** OCDE. Paris, 1995.

التابعة اقتصاديا، وحيث يتجه التخطيط التربوي فيها، بكيفية واضحة، نحـــو استراتيجيات تمكنها من الحصول على التمويل المالي الدولي، من خلال إجراءات مثل برامج موازنة النفقات العمومية أو انسحاب الدولة لفائدة المتعهدين من القطاع الخاص.

إن تأثير هذه الهيئات الدولية هو أقل ثقلا وإن كان لا يستهان به، في الـــدول الغـــربية التي تقاوم الدينامية التنافسية التي تأتي بها التقويمات المقارنة بين الدول، لاسيما عن طريق الشبكات ذات الترابط الحكومي (مثل عملية بولون المتعلقة بالتعليم العالي في الدول الأوروبية[1])، أو عن طـــريق شبكات الباحثين والخبراء. ومع ذلك، فإن الاتجاهات السياسية التي تفرض نفسها، على المستوى الدولي، في حاجة إلى انتقائها من قبل السلطات العمومية والوطنية، وأن يكون لها فاعلون فرديون أو جماعيون يخدمون مصالحها. إن تبنيها، من طرف الدولة القومية، يتطلب إطارات مؤسساتية لمصاحبتها مع التغيرات وإدماج اعتمادها في منظومات القيم المهيمنة وتكييفها مع واقع الدول المعنية.

(1) البـــرنامج التمهيـــدي للهـــيكلة الأكاديمـــية للدراسات العليا، إجازة، ماستر، دكتوراه، (L.M.D)، والذي تم تعميمه على الدول الأوربية، كما تم تبنيه من طرف الدول المغاربية.

الخيارات السياسية والأهداف

1- الأهداف

يفترض تحليل السياسات التربوية مراعاة دور الهيئات والأطراف التي تساهم في تصورها ووضعها وصياغتها والدفع بها إلى الأمام. ويقوم الاتجاه السائد، في هذا المجال، على إسناد دور مركزي للدولة، لاسيما في الأنظمة الإدارية المركزية، حيث تمتلك الدولة المشروعية والاتساق الداخلي، بالإضافة إلى قدرتها الكبيرة على التدخل والإنجاز الفعلي.

وتشكل أهداف السياسة التربوية مجالا للنقاش الدائم داخل الدوائر التي يقع على عاتقها وضع التصورات وصياغة القرارات وكذا على التفكير العمومي. إذ تخرج، جزئيا، عن هياكل التدبير الإداري المحض للدولة لحقيقة واضحة، حيث إنها تستدعي أطرافا فاعلة أخرى من خارج ميدان التربية والتعليم. إن المنظومة التربوية - بالنظر إليها كأداة للتكوين وصقل القدرات الأكاديمية، التقنية والمهنية - تعمل على تكوين كفاءات من مراتب متباينة ومتعددة المشارب. فإلى جانب الأسرة، يعتبر النظام التربوي بمثابة المؤسسة التي تقوم بنشر القيم ومعايير السلوك والمشاركة في التنشئة الاجتماعية للشباب المنحدرين من أصول اجتماعية مختلفة.

وهناك، في معظم الأحيان، توافق واسع بين مختلف الأطراف المعنية حول الأهداف العامة المتوخاة من التربية. فكيفما كانت طريقة

صياغة هذه الأهداف، فالجميع يسلم بأن المدرسة يتم استثمارها في أداء وظائف ومهام متعددة، تبعا للمواقع وتبعا للأوضاع. إذ لابد، في نفس الوقت، أن تستجيب للطلب الاجتماعي على التربية والتعليم، وأن تخلق التغيير الاجتماعي والاقتصادي والتحديث، بالإضافة إلى الرفع من إنتاجية الاقتصاد والتشجيع على النمو والابتكار في مجالات مختلفة واستئصال الفقر وتحسين الصحة العمومية وتشجيع الديمقراطية والمشاركة السياسية وتحديث الثقافة التقليدية والحفاظ عليها.

لقد انصبت محاور الجدل السياسي، بكثافة متفاوتة، حول هذا الهدف أو ذاك من الأهداف المهمة، وعلى الجمع بين العديد منها، تبعا لحساسية الرأي العام وتبعا للوضع الاقتصادي والاجتماعي للبلدان المعنية. إن النقاش الاجتماعي، في جميع الفترات، سعى إلى الالتفات إلى بعض الانشغالات الرئيسية مثل: النمو الاقتصادي أو المحافظة على الثقافة الوطنية، كما أن القيم العامة المقدمة هي نفسها تلك القيم التي يمررها النظام الإيديولوجي القائم مثل: الشعور بالمسؤولية، الحرية، الالتزام، الاستعداد للقيام بالواجب، الإبداعية، إلخ.

السياق السوسيو-اقتصادي لإعداد الخيارات

من بين التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تكون وراء ظهور الخيارات الأساسية، نجد:

- ضرورة التكوين لولوج عالم الشغل؛
- وضعية المالية العمومية والضغوط المتزايدة للاحتياجات الاجتماعية الكبرى؛
- متطلبات الأداء والمردودية وتقويم فعالية النظام التربوي؛
- أهمية تمهين التكوين قصد التنمية التكنولوجية؛

- تحديد الموضوعات والشعارات المعبئة ذات القيمة الرمزية القوية مثل: الرأس المال البشري، التكيف مع احتياجات الاقتصاد، تكافؤ الفرص، التربية المستمرة، التكنولوجيا الحديثة.

إن مهام التربية والتكوين التي تتصدر ديباجات الدساتير والمواثيق والقوانين التوجيهية وتقارير اللجان، تعكس الخيارات والتوجهات الأساسية. فالتعليم الابتدائي، مثلا، كثيرا ما يقال إنه يطمح إلى أن يكون، في آن واحد، نفعيا وتربويا، وأن يعد الطفل للحياة، إلى جانب تثقيفه وتكوينه كإنسان ومواطن، على أن الانشغال الحاد بالحقائق المحيطة به، لا يمكن أن ينسي تعظيم النموذج المثالي. وبقدر ما عرف التعليم العام توسعا وتطورت حركة التربية التقدمية، تم وضع مبادئ توجيهية جديدة مصحوبة بفروق في الأهداف وتباينات بالنسبة للتعليم الأساسي. واعتبرت بعض الآراء أن هذا التعليم ينبغي أن يعزز، إلى أقصى حد ممكن، تنمية قدرات كل شخص، سواء كفرد أو كعضو في مجتمع تتحكم فيه علاقات التضامن. إن هذه الأهداف يجب تكييفها، باستمرار، مع الحاجة الضرورية لتوفير عدالة اجتماعية ومع مقتضيات النمو المتصاعد في العلوم والمعرفة.

ويظهر تأثير هذه النماذج جليا على مستوى محتوى البرامج المدرسية وفي مجال الأخلاقيات المهنية للمدرسين. وهكذا، فإن التركيز على الثقافة العامة، مثلا، قد يحيل على ثقافة ثابتة تقوم على مفاهيم الإنسية التي هي مستودع للإنسيات الكلاسيكية. لكن، منذ الحرب العالمية الثانية، فإن النقد السوسيولوجي للمعرفة كشكل من أشكال السلطة والتحكم، بالإضافة إلى تنوع شريحة المتمدرسين، من مختلف الطبقات الاجتماعية، أدى إلى طرح هذا المفهوم للثقافة المدرسية

موضـــوع تساؤل وإعادة النظر. وانطلاقا من السبعينيات، بدأنا نشهد مجموعة من التغيرات، كان من شأنها تقويض الأسس المعرفية والمعيارية لهـــذا النموذج الفكري. يضاف إلى ذلك المعنى الحديث للثقافة العلمية وظهور نسبية المعارف والقيم.

2- القيم وتجديدها

ينظـــر إلى مفهـــوم القيم في مجال التربية بطريقة متعددة الأبعاد، وذلك على النحو التالي:

1. القـــيم الشخـــصية التي تحدد سلوك الأفراد الراغبين والمتجهين إلى الطلـــب علـــى التربية، القيم التطبيقية، والمواقف اتجاه الثقافة، إلخ...
2. القيم الثقافية والفكرية المبثوثة في المحتويات والمضامين المدرسية؛
3. القـــيم الـــضمنية للخيارات السياسية والايديولوجية التي لها تأثير مباشر أو غير مباشر على القرار السياسي.

وكـــثيرا مـــا يتعلق الأمر بالعوامل والجماعات التي تؤثر على اختـــيار القـــيم، إلى جانب الدور الهام الذي يضطلع به الفاعلون المؤســـساتيون. ففي هذا المجال المرتبط بالنشاط العام، أكثر من غيره مـــن المجالات الأخرى، تنبعث التوجهات السائدة والمعمول بها، في كـــثير من الأحيان، باسم القيم العليا الشمولية أو الاجتماعية. ومن الملاحظ أن هذه القيم تبدو، وكأنها جزء لا يتجزأ من التراث المعرفي الذي تلعبه المدرسة مثل: تقدير العمل اليدوي والذكاء العملي، قيم الدمقـــرطة، الحقـــوق الفـــردية، حماية البيئة، ضمان التوازن، قدر الإمكـــان، للثقافة العامة في التكوين مع الإعداد، في نفس الوقت، للتخصص في سير الدارسة.

إن الخطابات السياسية للمسؤولين، وتدخلات المهتمين بالمسألة التربوية، تعكس، عامة، القيم السائدة في هذا المجال. أما البرامج المدرسية والتعليمات المصاحبة لها، وأيضا الكتب المدرسية التي تعضدها، غالبا ما يتم بناؤها انطلاقا من القيم التي تتبع إيديولوجية محددة المعالم. وقد أنجزت مجموعة من الدراسات، في هذا الباب، انطلاقا من تحليل مضامين البرامج، أو الكتب المدرسية، والتي انتهت إلى استنتاج تمثلات عن المواطن المراد تكوينه وكيف يتم إضفاء الشرعية على التوجهات السائدة في الحياة الاجتماعية، الثقافية والسياسية[1]. ونجد في النصوص القانونية المنظمة للنظم السياسية، مجموعة من القيم ذات دلالات وأبعاد كونية من قبيل: "إن عبادة الله وإجلاله واحترام كرامة الإنسان، والرغبة في العمل الاجتماعي من الأهداف الرئيسية للتربية المدرسية. يجب تربية الأطفال في ظل الروح الإنسانية والديمقراطية والحرية، وتعليمهم التسامح واحترام معتقدات الآخر وحب الناس والوطن والإحساس بالانتماء إلى المجموعة الإنسانية وحب السلام"[2]. وفي الديمقراطيات الحديثة، فإن قيم التعددية الإيديولوجية والعقائدية والأهداف الليبرالية والديمقراطية تعتبر من القواعد الأساسية للتعليم.

إن الأهداف تشكل موضوع نقاشات واسعة، كما أنها تشكل موضوع القوانين التوجيهية أو النزاعات الفلسفية، على سبيل المثال: ينبغي أن نجعل المثل العليا للحداثة والثقافة العلمية لآفاق المستقبل، جنبا

---

(1) Isambert-Jamati, V. **Crise de la société, crise de l'enseignement,** P.U.F. Paris, 1970.

Mollo, S. **L'école dans la société,** Ed. Dunod. Paris, 1975.

(2) Allemagne Fédérale, **Constitution du Land de Rhénanie-Westphalie,** Article 7, 1950.

إلى جــــنب، مــــع مبادئ الحياة التقليدية الأصيلة وتنمية فضائل الجهد وأخلاقــيات العمل مع تطوير تعليم يوازن بين المعارف العامة والفكر النقدي؛ وكذا، غرس روح المسؤولية والاستقلالية لدى الطفل والنضج والتغلب على الإتكالية والإدمان.

مناقشات، خلافات أو صراع اجتماعي؟

1- هل يشكل التعليم موضوعا للصراع الاجتماعي؟

يتواجد النظام التعليمي - بصفته مؤسسة عمومية - في معظم الأحيان، في قلب الجدل والمناقشات أو الرهانات والحساسيات السياسية. ويعتبر الصراع الاجتماعي، حول هذا الموضوع، عاملا مؤثرا وحاسما لعملية وضع الخيارات وصوغ القرارات[1]. ولأنه موضوع سياسي، بشكل مكثف، فقد يصبح، في بعض الظروف، حقلا يكشف عن التوترات بين المصالح المتعارضة والغايات السياسية المتنافسة[2]. وهذا الوضع يتم تعليله، أحيانا، بواقع يرجع إلى أن النظام التعليمي يستحوذ على جانب هام من الموارد المالية، أو لأنه يثير التفاوض بشأن اختيار الأولويات في هذا المجال؛ أو أيضا لأنه ينطوي على ما يشبه صفقات بين مختلف الفصائل السياسية حول الخيارات والقيم السياسية للمجتمع[3]. وبالنسبة لمنظري الصراع الاجتماعي، فإن الهدف الأساسي للنظام التعليمي لا يتمثل في تبليغ المعرفة العلمية أو نقل

---

(1) إن الصراع الاجتماعي، كما هو مفهوم، ليس عبارة عن اختلال بنيوي بل إنه تغيير اجتماعي. وهو، من وجهة نظر المقاربة التفاعلية، عنصر من عناصر التنظيم والاندماج الاجتماعي. انظر الفصل الثالث.

(2) Goux. D. **Vers un renouveau du conflit social**. Bayard, Paris, 1998.

(3) Strauss, A. **La trame de la négociation**. L'Harmattan, Paris. 1992.

المهـــارات التكنولوجـــية فقـــط، ولكن في ترسيخ مجموعة منظمة من القيـم[1].

وتـــرتبط الاختـــيارات المتخذة، من قبل المسؤولين، بحالة القوى المـــتواجدة وبـــثقلها وبنظام التحالفات القائمة فيما بينها. فهي تعكس الـــصراعات والتوافقات حول إشكالات حساسة (لغة التعليم، الحداثة، الأصالة، إلخ). ومن الملاحظ، أن المصالح القائمة والمختلفة والتي هي في أصـــل النـــزاعات، هي الأكثر شيوعا في البلدان التي يسود فيها تفاوتا واضحا بين السكان في الممتلكات والخدمات المتوفرة.

وهـــناك عوامل عديدة، تساهم في توجيه مسار المواقف السياسية مـثل: التحول الحاصل في اللوبيات القائمة وظهور جماعات جديدة أو تحـــولات في مجالات المواجهة السياسية بين المصالح المتناقضة، وضغوط الأجـــيال الجديـــدة وولوجها ميدان الحياة العامة، والاتجاهات الجديدة للعناصر الممثلة لدى الهيئات والأجهزة التابعة للدولة. وفي هذا الخضم، فـــإن الديناميـــية المؤسساتية، ترفع من أهمية السجالات والخلافات. إن تـــزايد الخاصـــيات الجماهيرية للنظم التربوية، في العقود الأخيرة، هي السبب الرئيسي في ارتفاع التركيز على هذا القطاع، من بين قطاعات الحـــياة العامة، حيث أصبح ينظر إلى المدرسة كحل لمشاكل اجتماعية كثيرة. وفي العديد من الدول، فإن التربية هي وسيلة للوصول والارتقاء إلى السلطة الاقتصادية والإدارية أو السلطة السياسية، واعتبرت على أنها تخلق وتيسر الحراك الاجتماعي لفئات اجتماعية معينة.

---

(1) حـــسب Talcott Parsons، فـــإن تغير المؤسسة المدرسية هو بمثابة التعبير الملائـــم عـــن التنافس القائم من أجل الحصول على الثروات، على السلطة وعلى مكانة متميزة بين المجموعات القائمة. انظر:

Parsons, T. **Sociétés. Essai sur leur évolution comparée**. Dunod, Paris, 1973.

وقد يبرز الجدل، حول هذه المسألة، على إثر حدث هام في الميدان التعليمي، أو عند تشخيص صعوبة من الصعوبات والتشديد عليها. أما بالنسبة للإصلاحات والتجديدات، فإنها، على كل حال، تظهر كضرورة ملحة لكل نظام تربوي مؤسساتي لأسباب عديدة مثل: التكيف مع النمو الاقتصادي والاجتماعي للبلدان، التكيف مع تطور المعارف وتطور الخيارات الثقافية للمجتمع أو تحديث في بعض المرافق أو تحولات تكنولوجية وإعادة تنظيم التعلمات في سياق ما بعد المد الاستعماري واستقلال الدولة الوطنية.

وتبرز، في خضم ظروف من هذا القبيل، مجموعة من الضغوط بهدف البحث عن تعديلات جديدة وتكيفات جديدة. وقد تظهر الخلافات، بالخصوص، بمناسبة إرادة السلطات العمومية في تطبيق تدابير لإعادة التوجه أو إعادة تنظيم الجهاز التربوي. وفي كل الحالات، تشكل استراتيجية التدبير البراجماتي، كمنطق اعتيادي، للسياسات العمومية، اضطرابا في التوازن القائم، وتزيد من حدة الفوارق بين الفئات الاجتماعية، كما تخلق نوعا من أنواع المقاومة للتغيير لدى الفاعلين في القطاع.

2- إعداد الخيارات الاستراتيجية

إن إعداد السياسات عملية تتكون من عدة مراحل، وقد تشكل موضوع جدل أو مناقشات أو تؤدي إلى حلول برجماتية. إن سياسة تربوية ما تتضمن، بالضرورة، العديد من الخطابات والعديد من الاقتراحات والاقتراحات المضادة. وهي، في معظم الأحيان، نتيجة لتوافق بين الفاعلين المعنيين بها، كما تكشف عن صراعات لأجل التأثير أو التحكم بين المجموعات الاجتماعية والمجموعات المهنية العاملة في هذا

القطاع. فكل من الفاعلين الاجتماعيين والعاملين الممارسين لمسؤولياتهم، داخل النسيج الاقتصادي والاجتماعي أو جماعات المصالح الممثلة للرأي العام الأكثر أو الأقل قوة، أو الأكثر أو الأقل حيوية، جميعهم يتدخلون، بأشكال مختلفة ضمن هذا النقاش. وقد يجري هذا الأخير، وفقا للإجراءات والقواعد الخاصة بكل بلد على حدى، فهي[1]: عملية اجتماعية تظهر، بشكل خاص أثناء وجود خلافات حول قضية من القضايا الأساسية للسياسة التربوية من مثل: التمويل المالي للمنظومة التربوية، البرامج ومحتويات التكوين، هيكلة أسلاك التعليم، التكوين والشغل، إلخ. إن أية مبادرة لاتخاذ القرار هي، في حد ذاتها، فرصة لقياس الذات والمنافسة على مستوى علاقات القوة والنفوذ لأجل الدفع في اتجاه تعديل الخيارات السابقة، والتأثير في القرارات المتخذة أو تلك التي يتعين اتخاذها في اتجاه المصالح والمشاريع الخاصة بكل طائفة سياسية. وهذه موضوعات تثار وتتكرر، باستمرار، ضمن وثائق الأحزاب أو المنظمات السياسية، والتي يتم إحياؤها، من جديد، أثناء فترات الانتخابات.

إن عملية الإعداد والمشاورات التي يتعين اتباعها، هي أعقد من أن تكون سيرورة أحادية المراحل، إذ تظهر، غالبا، على شكل نهج متعدد الأبعاد. وهي تجمع بين المواقف المتقاربة والمتنافرة وبين المنظمات ذات القدرة على التأثير وذات الاستراتيجيات المتنوعة والتي تتدخل، بشكل مباشر أو غير مباشر، في جميع مراحل عملية اتخاذ القرار أو تنفيذ المخططات. كما تتغير التحالفات: فالفاعلون يختفون عندما يحصلون على كسب الرهان، بينما يظهر فاعلون جدد. وتنبثق الخطابات، من

---

(1) OCDE - CERI. **Les processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE**. Paris, 1995.

أوســاط اجتماعـــية مختلفة، مصاحبة أو مدافعة عن شرعية القرارات المـــتخذة. وكـــل ذلك يتجسد في انتقال هذه الخطابات من مضامين إيديولوجية إلى مضامين برجماتية.

إن إعـــداد الخـــيارات يـــتخذ مظاهر متباينة، تبعا لتاريخ النظام التـربوي: فهـــي عملية استمرارية بالنسبة للنظم التربوية الراسخة في ماضيها التاريخي، أو مشاريع لإعادة التنظيم، حسب الظروف، بالنسبة للنظم التي يطبعها التوتر بسبب ظروف متأزمة ناتجة عن تنمية أو تطور. وتـــتحدث النظريات، في هذا المجال، عن خيارات سياسية وضعت إلا للاســـتجابة لحالـــة عدم توازن في المنظومة تفرض إصلاحا شاملا أو لإعادة تنظيم جزئية فقط.

وتنطلق، دائما، نظريات التغيير المتبعة من مبادئ عامة أو اتجاهات عقائديـــة. فعملـــية اتخاذ القرار هي عملية، غالبا، ما تقوم بالموازنة بين استراتيجيتين اثنتين: فهناك، من جهة، توجه تنظيمي بيروقراطي يسعى إلى أن يكون جزءا من المصالح العامة، تسـيرا ومراقبة، بطريقة مركزية، يأخذ، بعين الاعتبار، المقاييس التقنية المتنوعة. وهناك، من جهة أخرى، توجيه مستلهم من ثقافة المجتمع، يتميز بهيمنة الخيارات الثقافية والقيم، مع إعطاء الأولوية للتفاوض السياسي والأخذ بعين الاعتبار تعدد الآراء المخـــتلفة. إن الاختيار بين أحد هذين الاتجاهين أو البحث عن توازن يـــوحد بينهما، نجده، غالبا، في الاتجاهات التي تسعى إلى إحداث تغيير في الأوضاع القائمة.

ويـــبدو أن مجـــال التعلـــيم هـــو أحد المجالات التي توضع فيها السياسات، على المدى الطويل، ولذا، فإن انتظارات الفاعلين، كما هو الشأن بالنسبة لانتظارات السكان، لا يمكن أن تتحقق بشكل مباشر أو فوري. وبتموضعنا على مستوى الخيارات، فإن الرأي العام لا يمكن أن

يلمس نتائج فعلية لها. ومن هنا تظهر الشكوك وعدم القدرة على الانتظار. وفي هذا الإطار، فإن مخططا للتربية، أو عملا من أعمال السياسات العمومية، هي أشياء تنتج عن ظرفية معينة، وعن مناخ معين، وتتوجه أو يعاد توجيهها تحت تأثير الضغوط التي يفرضها الرأي العام بمختلف مظاهره.

3- المفاوضات وتأثيراتها

إن العوامل السوسيو-سياسية التي يتعين اعتبارها في أي تحليل، لهذا المجال، تتمثّل في وجود أو عدم تأثير للجماعات ذات المصالح الخاصة. وهذه الجماعات هي تلك التي يكون تدخلها أمرا واردا، وتمارس ضغطا واضحا على سيرورة اتخاذ القرارات. ومن بينها:

1. أجهزة مؤسساتية من مثل: المجالس، اللجان الإدارية والتجمعات المختلفة.
2. المسؤولون على قطاع التعليم: الهيئة الإدارية المركزية أو الجهوية.
3. التكتلات ذات المصالح الجماعية واللوبيات من منظمات سياسية ودينية أو نقابية، ومنظمات غير حكومية.
4. الحركات والتيارات الفكرية.
5. مجموعات ذات المصالح الفردية: شخصيات ذات تأثير اجتماعي، خبراء، إلخ.
6. المجموعات التي تمثل الفاعلين المؤثرين في المؤسسات التعليمية (أولياء التلاميذ، رجالات الأعمال، إلخ).
7. منظمات هيئة التدريس.

ويتم التمييز، على نحو متزايد، في التحليلات المعاصرة، حاليا، بين الفاعلين الاجتماعيين والفاعلين المؤسساتيين، ومن بينهم أولئك الذين

يـــشاركون مباشـــرة، في صياغة السياسات العمومية، وأولئك الذين ينخرطون في تنفيذها. وتنشأ بين هذه الجهات، مجالات للتفاعل المستمر مـــن أجـــل إعداد مشاريع مختلفة. ومن الضروري أن تنشأ بين هؤلاء الفـــاعلين، شبكة للعلاقات قصد تنفيذ وتتبع السياسة التي ينبغي الأخذ بها أو الإصلاح التربوي المستقبلي.

وإن النقاش المثار حول الأهداف العامة وحول أجرأتها، يطمح إلى الوصول إلى توافق بشأن الدينامية التي يجب أن يتخذها النظام التعليمي، ومن بينها:

- الانتظارات الاجتماعية من التعليم والتعلم؛
- الطلب الاجتماعي من التعليم الفردي أو الجماعي؛
- التمثلات الجماعية؛
- الأولويات في مجال التكوين والتأهيل، ولاسيما الأسلاك المختلفة للمنظومة التعليمية: الابتدائي، الثانوي، والعالي وغيرها.

ويتبين أن التعليم هو النشاط الذي يسترعي باهتمام المجتمع برمته: "إن التوتـــرات الـــتي يتسبب فيها يتغير شكلها، فهي تختفي، فيصعب الكـــشف عنها، كما يصعب إيجاد حلول لها"[1]. إن الخيارات المتعلقة بهذا القطاع تتم، من بين العديد من القطاعات الفرعية للنظام التربوي. وتشكل التحكيمات أكثر من فرصة، بالنسبة لمختلف القوى المتواجدة للتعـــبير عـــن مواقفها، وهي فرصة للتحالفات التي تشكل وتحل مع ما يظهـــر، في هـــذا الصدد، من المساومات السياسية المعقدة والصراعات التي تكون، في غالب الأحيان، دائمة ومستمرة.

---

(1) Hallak, J. **Investir dans l'avenir: définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement**. L'Harmattan, Paris, 1990, p. 81.

إن منطق المفاوضات غالبا ما يركز على الأهداف المتوخاة من السياسة التربوية، والتي تعتبر - على نطاق واسع - كأهداف مشروعة ولكن لا يمكن أن تتحقق، في نفس الوقت، مثل الحد من الفوارق بين الجهات، وبين الأوساط الاجتماعية، تعزيز وتشجيع الطلاب على بلوغ مستويات عليا من التعليم، تحسين المردودية والإنجازات، إلخ.

إن رهانات المفاوضات تهم إشكالات مثل: تخصيص الموارد وإعادة تنظيم المؤسسات عبر التراب الوطني. ومن الملاحظ أن هذه المفاوضات، تجري حاليا، في ظروف تتميز بالعزوف عن الإصلاحات الكبرى والباهضة التكاليف في البلدان المصنعة. فالسلطة التي تمتلك مشروعا متماسكا وشاملا جديدا، هي التي يمكنها الإيمان بإمكانية إصلاح يغطي جميع جوانب النظام التربوي. فالسلطات العمومية، حاليا، هي منشغلة أكثر بالبحث عن آليات لتثبيت السياسات التربوية القائمة وتحسين توازنها.

وانطلاقا من هذه الملاحظات، يتبين أن النظام التربوي، لا يمكن ضبطه والتحكم فيه، من غير دعم أو انخراط، على الأقل، لبعض الفاعلين في هذا الميدان، ومستعمليه وكذا أولياء الطلاب. إن السلطة المنظمة المركزية تخلق التغيير. ولكن كل هذا يتوقف على آثار ورهانات هذا التغيير نفسه من مثل: تغيير الممارسات التعليمية أو خلق شعب للتكوين أو نوع جديد من المدارس أو مادة تعليمية جديدة أو منهاج جديد.

المشاورات حول تكييف المشاريع

تقوم السلطات المنظمة بتقدير ضرورة التفاوض أو عدم ضرورته. فهي تبحث، باستمرار، عن شرعية للسياسات، وبخاصة أثناء أزمة من أزمات التوازنات المالية، أو أثناء ضغوط مكثفة لحركة اجتماعية.

فغياب التفاوض لا يمثل بالضرورة القرارات، ولكن ينتهي بإفراغها من محتوياتها. إن القيادة المتفاوض بشأنها، لابد أن تمر عبر خلق أشكال مؤسساتية لهذا الغرض.

وفيما يتعلق بإعداد السياسات التربوية، ينشأ توزيع للصلاحيات داخل مؤسسة الدولة، وخاصة بين السلطات التنفيذية والسلطات التشريعية، ويؤثر حجم وقيمة الهيئات المنتخبة، وكذلك حجم وقيمة الحكومة على ثقل القرارات التي يتعين اتخاذها تبعا لأهميتها ولأولويتها من مثل: إصلاح هام ورئيسي للمنظومة التربوية، إعادة تنظيم مظهر من بين مظاهرها المختلفة. وهناك ضغوط متباينة تميز المجموعات داخل السلطة المركزية؛ حيث كثيرا ما يوجد تقسيم بين مجال السياسة المحض ومجال الإدارة. فالخلافات محتملة بين هذين الجهازين. ففي الدول النامية، فإن قدرة الدولة على وضع السياسات تصطدم بعدم وجود مؤسسات مهيكلة بشكل محكم، كما تصطدم بغياب تنظيمات سياسية وسيطة لأجل تنفيذ وأجرأة المشاريع المقترحة في هذا المجال، فعدم تجانس تصورات الجهاز الإداري، والذي يتكون، غالبا، من أطر ذات خلفيات مختلفة، وذات أصول مهنية متباينة، يزيد من تعقيد الأعمال الواجب القيام بها[1].

إن القرارات الإدارية لا تتخذ من طرف دولة متراصة أو أحادية الاتجاه وموجهة عن طريق اختيارات نهائية أو قطعية، ولكن هي، بالأحرى، قرارات متفاوض بشأنها من قبل مختلف أعضاء المنظمات

---

(1) **L'administrateur face à la planification de l'éducation.** Publications de l'institut International de Planification de l'éducation. Unesco, Paris, 1985.

Malan, T. **La prise en compte de la dimension administrative dans les plans de développement**. Unesco, Paris, 1990.

والهيئات الفاعلة، فالمتدخلون يعكسون الضغوط والأولويات التي تفرضها الهيئات التي ينتمون إليها، ويؤثرون، كذلك، انطلاقا من قناعاتهم وطموحاتهم الشخصية(1).

ولم يغب على العديد من الدراسات والتحليلات، التأكيد على الطابع المعقد لإعداد وتنفيذ السياسة التربوية. ويرجع ذلك إلى طبيعة النظام التربوي وتمفصلاته المتعددة مع البنية الاجتماعية والاقتصادية. وعلى الرغم من الخصوصية والاستقلالية الذاتية للنظام التربوي التي تحظى بدفاع الموالين لها، فإن هذا لا يمنع من التأكيد على أن تغير السياسة التربوية لا يشكل، فقط، نهجا أو اتجاها ذو طابع تقني، ولكن يتضمن أبعادا سياسية – اقتصادية. إن إعادة هيكلة مورفولوجيا النظام، عن طريق، مثلا، إدخال مستويات معينة للتوجيه المدرسي، أو تطبيق إجراءات تمهين التكوينات هي عبارة عن مجموعة من القرارات التقنية ذات الحمولات السياسية والتي تشكل حلا لمجموعة واسعة من المشاكل الاقتصادية. وبفضل تغيرات من هذا النوع، فمن الممكن تعديل بعض المظاهر والجوانب الشائكة لقضية دمقرطة التعليم مع البحث عن أشكال جديدة للترابط مع القطاعات الاقتصادية.

تسلسل الإجراءات

إن التحليلات النظرية لعملية اتخاذ القرار، تقوم بتفكيكه إلى عناصر متفرقة قادرة على تحديد طبيعة أدائه، وتتضمن هذه الآلية، بشكل مختزل، مجموعة من العمليات، تستند خصوصياتها، تبعا للسياق التالي:

أ. تحديد الخيارات وتقويمها؛

ب. اتخاذ القرار أو الاختيار؛

---

(1) انظر الفصل الثالث.

ج. تخطيط التنفيذ؛

د. مستويات الإصلاح وتقويم أدائه.

وتبعا للظروف والمراحل، فإن النقاش السياسي يتركز على هذا أو ذاك من الأهداف الكبرى للسياسة التربوية، أو على المزج بين أهداف متعددة. ويمكن أن توجد حساسية، لدى الرأي العام، إزاء هذا الجانب أو غيره من جوانب الخلاف، حسب الوضعية الاقتصادية والاجتماعية للبلد. وفي خضم هذا النقاش، ينشأ تصنيف للأولويات:

- ففي مرحلة الرخاء الاقتصادي، تظهر الحاجة القوية إلى العمالة الماهرة والمؤهلة، وإذاك يظهر الميل نحو مقاربة للتخطيط التربوي مبنية على أساس تكوين اليد العاملة.
- وقد تنشأ مواجهة بين قضايا عقلانية التدبير وتبعاتها وبين الانتظارات.
- وفي وضعية أزمة اقتصادية وغياب التوازن في وسط الشغل، تتطور أنواع من الشكوك حول دور التربية وحول دور النظام التربوي.
- وفي حالة البحث عن الانسجام الاجتماعي، كثيرا ما يتم التوجه نحو الدور البنيوي للتربية لأجل ضمان وجود توافق اجتماعي.

وأثناء هذه النقاشات، يسعى المثقفون، المفكرون والمهنيون من مختلف المجالات، إضافة إلى مختلف المجموعات الاجتماعية، إلى حماية والمحافظة على مصالحهم. فكل واحد منهم يرغب في تلميع موقفه وتحسين مكانته داخل المجتمع[1].

---

(1) Henriet-Van Zanten, A.; Plaisance, E. (Dir). **Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques**. L'Harmattan, Paris, 1993.

وقد فرضت، في كثير من الأحيان إشكاليات ذات قدرة على التعبئة، في اختيار الأهداف المنتظرة من النظام:

- موضوعات من قبيل: اللامركزية، الجهوية، المشاركة، الاستقلال الذاتي، انفتاح المدارس والمؤسسات على محيطها؛
- التربية المستمرة كاستراتيجية تسمح بالاستجابة للانتظارات الاجتماعية المتعلقة بالاحتياجات من التأهيل والارتقاء الاجتماعي؛
- إدخال تكنولوجيات جديدة لمواجهة المشاكل الاجتماعية والاقتصادية؛
- ضرورة تمهين التكوينات للاستجابة لانتظارات الشباب وطلبات المقاولة؛
- موضوعات ذات بعد رمزي، خاصة في الدول النامية من قبيل الرهانات والتحديات السياسية والاقتصادية للمشروع المجتمعي (مجتمع تقليدي، تعددي أو حداثي)، واختيار نموذج التنمية والحاجة إلى الانفتاح والمشاركة.

إن القضايا المجسمة التي تكون وراء السياسات التربوية أو محددة لها، قد تكون لها قوة إقناعية وتأثير قوي مما يؤدي إلى أن تصبح شعارات مبسطة وبسيطة إلى حد السذاجة. ويتجلى ذلك في الإجماع، ذو الأسس الواهية، حول مرجعيات مشتركة، والتي تستعمل لبعض الفئات الاجتماعية المعنية: (الثقافة الوطنية، اللغة القومية، فكرة معينة حول التقدم).

وتجدر الإشارة إلى أن القرارات السياسية العامة، قد يكون لها تأثير حقيقي على المجال التعليمي مثل: برنامج التقويم الماكرو-اقتصادي في البلاد النامية، الزيادة أو الانخفاض أو الحد من الموارد المخصصة للميدان التعليمي أو تخصيص مداخل مالية معينة للأنشطة التربوية.

4- مواقع المناقشات وهياكلها المؤسساتية

تـــرد الإعلانـــات عن النوايا المتعلقة بالسياسة التربوية، في معظم الأحـــيان، في الخطابـــات الـــرسمية للمسؤولين، وفي ديباجات البرامج السياسية، وفي التصريحات الحكومية ومواقف الفريق الحكومي؛

- في الأعمال التحضيرية للقوانين والمخططات والعروض التبريرية وفي تقارير اللجان؛
- في النصوص المنشورة من قبل الأحزاب السياسية أو المنظمات النقابية والمتعلقة بالتعليم؛
- وفي الوثائق المتعلقة بالتنظيم البيداغوجي للنظام التربوي.

إن نقـــاش الفـــاعلين حول الاستراتيجيات، يجري داخل الهياكل الـــسياسية والمؤسساتية الخاصة بكل بلد على حدة، فعملية اتخاذ القرار ليـــست مستقلة عن النشاط العام للقوى الاقتصادية والاجتماعية، كما أنهـــا ليـــست مستقلة عن هياكل تنظيم الدولة، وفي هذا الصدد، تبرز المقارنة الدولية أوجه التشابه القائمة بين الدول.

وتلجأ المؤسسات التابعة للدولة إلى أجهزة استشارية ذات تمثيلية، بمـــا فيه الكفاية مثل المجالس العليا أو المجالس الوطنية للتعليم. وفي معظم الحـــالات، فهـــي منصوص عنها في مكونات الدساتير نفسها. وهذه الأجهـــزة هي عبارة عن مجمع عام حول التربية، حيث تكون فيه جميع الحـــساسيات المرتبطة بالميدان ممثلة، اعتبارا لمساطير مختلفة. وبالرغم من دورهـــا الاستـــشاري، في المقام الأول، فإن هذه المؤسسات هي، مع ذلـــك، عـــبارة عن محافل تعرض في منابرها مختلف المواقف. وبما أنها انعكاس للرأي العام فهي تقوم بتغيير وتأكيد أو إعادة توجيه السياسات العمومـــية، وقـــد تـــضم، أحيانا، خبراء من داخل أو خارج الجهاز التربوي، وفاعلين من داخل النظام نفسه، أحيانا أخرى.

وقد تم بعث الحيوية في التاريخ المعاصر للنظم التربوية، عن طريق تـدخلات اللجان أو اللجان المتخصصة والمعروفة بتقاريرها المصاغة في نهاية أشغالها، أو المعروفة بمقترحاتها لإصلاح النظام التربوي[1]. وتتكون هـذه اللجان، تبعا لظروف إنشائها، من شخصيات مرموقة ومعروفة بسمعتها، ومن باحثين ومثقفين وممثلين من عالم التربية، بالإضافة إلى منظمات سياسية ونقابية. وتثري، هذه اللجان، المشاريع بإبداء مواقفها ووجهات نظرها. فتدخلاتها، في كثير من الأحيان، ما تكون ضمانا لمشاريع الإصلاح. إن اللجوء إلى خبراء علميين، من طرف هذه اللجان، هو أمر كثير التردد، فهو يساهم في توضيح اتخاذ القرار، من خلال مواقف مستقلة أو مواقف تستند على أساس علمي أو موضوعي.

ولأن هـذه اللجان تضطلع بمهام محددة، فهي أنشأت لفترة زمنية محدودة، البعض منها يعمل بطريقة دائمة، كما هو الأمر بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية، حيث تصدر التقارير عن اللجان الوطنية الفدرالية وعن اللجان التابعة للولايات. وفي فرنسا، يوجد المجلس الأعلى للتربية الوطنية والمجالس التعليمية ومجلس التعليم العام والتقني والمجلس الوطني للتعليم العالي والبحث. وفي المغرب، يوجد المجلس الأعلى للتعليم منذ سنة 1959. وقد عرف، منذ إحداثه، سلسلة من التعديلات التي انتهت إلى وضع هياكله وتحديد مهامه سنة 2006. وهناك أجهزة مماثلة في عدد من البلدان والتي تختلف تبعا للأهداف وتبعا للسلطات والصلاحيات المخولة لها مثل: الإصلاح، المراقبة،

(1) هناك أمثلة كثيرة، نذكر من بينها:
- Le Baron Cuvier et **Le panorama des sciences de 1808**.
- Victor Duruy et **les rapports sur la prospective scientifique de 1867**.
- Abraham Flexner et le débat sur **la réforme des études médicales aux Etats-Unis en 1908**.

التقويم، تقديم مقترحات لأقسام ومصالح الوزارة الوصية.

ووفقـــا للقاعدة العامة، فإن تكوين مثل هذه المجالس يهدف إلى تقـــديم تصور لأولئك الذين لهم تأثير على القرارات الواجب اتخاذها، وأولـــئك الذين يعملون على تبليغ التوجهات المعتمدة. وهكذا نجد، في كنف مختلف هذه الأجهزة، ممثلين عن الإدارة المعنية وممثلين عن الفئات والمـــنظمات المهنـــية (جمعيات، نقابات، مجالس مهنية حرة، إلخ.)، أو مجموعات مستعملي النظام التربوي (أولياء التلاميذ) وشخصيات ذات سمعة وشهرة لدى الرأي العام.

وهكـــذا، فإن العمل التشاركي، يهدف إلى خلق تراض، وتناغم مخـــتلف الـــشركاء. وبالتالي، فإن سلطته لها تأثير على الجانب القانوني وتخلق الزخم في التدابير المزمع اتخذها. وقد تكون بعض اللجان مكلفة بالإصـــلاح الـــشامل للنظام التربوي، والبعض الآخر منها موجه نحو الإصلاحات القطاعية مثل إصلاح البرامج الدراسية[1].

5- الفاعلون والمشاركون في النقاش

علاوة على المؤسسات التشريعية والمنظمات السياسية، فإن النقاش يـــدور، بمـــساهمة مـــشاركين مـــن مختلف المشارب مثل: الباحثين، الإعلاميين، ورجالات السياسة، مسؤولون، مدرسون، ممثلي الأولياء، شخـــصيات بارزة في الرأي العام. وتحضر المسألة التعليمية، باستمرار ضـــمن اهتمامات الرأي العام. فالوعي بوضعية الأزمة، مثلا، ينبع من

(1) * Commission Bourdieu-Gros. **Pour un enseignement de l'avenir**. 1989.

* Legrand, L. **Pour un collège démocratique**. La Documentation Française, Paris, 1982.

* Carnegie. **Carnegie commission for Higher Education 1950, 1990.**

القلق الذي قد يسود أوساط المهتمين. وقد يتدخل التفكير، على مستوى أعمق، متجسدا بكيفيات متعددة وبمظاهر مختلفة، وقد يتجلى:

أ. من خلال الكتابات المنشورة من طرف **باحثين مرموقين** أو من طرف المدرسين. وتقدم بعض هذه المؤلفات شروحات وتفسيرات نظرية جديدة، تصير عناصر للنقاش العام، مثل الكتابات التي شجبت، طيلة فترة الستينات، عدم تكافؤ الفرص في مجال التربية ل.ب. بورديو وJ.C. Passeron في فرنسا، وGeorges Picht في ألمانيا، وChristopher Jenks في الولايات المتحدة في السبعينات أو Basil Bernstein في انجلترا[1].

ب. **الصحافة ووسائل الإعلام**

تلعب الصحافة ووسائل الإعلام دورا لا يستهان به في توجيه هذا النقاش السياسي، من خلال تعليقاتها، ومن خلال توضيحاتها للوقائع، أو من خلال المناقشات. فهي، إذن، تساهم في التأثير على عملية تصنيف الأولويات وتركيبة الضرورات.

وتقوم الصحافة، في كثير من الأحيان، بدور المبلغ لأداء اللوبيات التي تكون نشطة، بشكل مباشر، في السياسات التربوية.

ج. **الباحثون والخبراء**

غالبا، ما يتم إشراك الجامعيين والباحثين في وضع مشاريع الإصلاح والمساهمة في تشخيص وتأويل المعطيات القمينة بتعزيز المناقشات أو تقديم مقترحات في إطار اللجان المختلفة.

---

(1) * Bourdieu, P; Passeron J-C. **Les héritiers, les étudiants et la culture**. Ed. de Minuit, Paris, 1964.
* Picht, O (en Allemagne). **La catastrophe de l'éducation** en 1964.
* Touraine, A. **Crise et conflit: lutte étudiante**. Cordes. Paris, 1976.

إن البحث العلمي، بفضل مقارباته الخاصة ومناهجه الدقيقة، يسمح بتحديد الإشكاليات ذات الأهمية، باستعماله لمقاييس محددة بوضوح. فإن البحث العلمي يعطي الفرصة لإبراز توجهات جديدة أو يؤدي إلى زخم في التحاليل. والحقيقة أن هذه الأعمال العلمية لا تأخذ بعين الاعتبار الطابع الاستعجالي للحياة السياسية والقيود المؤسساتية، وتبني، في كثير من الأحيان، على فرضيات للعمل حذرة ومحدودة الأبعاد. ومن وجهة نظر الخبراء، فهم يحتاطون من تبسيط أعمالهم العلمية، كما أنهم لا يرغبون في الظهور كصمام أمان أو المدافعين عن شرعية الأهداف السياسية. كما أن الدقة في تأويل الملاحظات والنتائج، من طرف الباحثين، تتعارض، في كثير من الأحيان مع صانعي القرارات الإدارية الذين هم في حاجة إلى آجال قصيرة، وإلى مؤشرات تساعد على تبسيط الواقع الذي يتميز، في جوهره، بالتعقيد. ومع ذلك، فإن أهل التدبير يسعون إلى الاستثمار الفعال لنتائج البحث العلمي في دعم وتعزيز مهامهم: كتشخيص وصياغة السياسات، التركيب وبيانات الاستدلال الهادفة إلى توكيد الخيارات السياسية للإدارة.

إن التأثير الأكثر أهمية للباحثين، غالبا ما يكون في انطلاقه عملية اتخاذ القرار، وذلك من خلال نشر تساؤلاتهم وأعمالهم بين مهنيي قطاع التعليم. فهم يساهمون في تغيير توجه التمثلات الجماعية وفي تكوين الرأي العام. ففي بعض الدول مثل ألمانيا الفدرالية والولايات المتحدة الأمريكية، وبناءا على الطابع المؤسساتي المعقد لتوزيع الكفاءات، في مجال التربية ومجال اتخاذ القرار هناك فإن الباحثين والخبراء ساهموا في التغيير وصوغ الإشكاليات، وبذلك،

الجهات والولايات في هذا الميدان.

د. **ممثلي المهن والمقاولات**

إن ممثلي عالم الشغل مطالبون، في غالب الأحوال، بالتعبير عن آرائهم ومتطلباتهم داخل الهيئات التشاورية مع النظام التربوي. وقـد تختلف انتظاراتهم مع الإداريين، فيما يتعلق بتكوين اليد العاملـة هـل تكـوين قصير أو متعدد الاختصاصات؟ فتأثير المشغلين على النظام التربوي تأثير قوي نسبيا، لاسيما في قطاع التكوين المهني. ويزداد هذا التأثير قوة في المجال الذي يتطور فيه الـتكوين المـستمر الذي يخصص له تمويل مالي خاص، والذي يصير رهانا من رهانات المفاوضات الجارية بين المشغلين والنقابات والمكونين.

هـ. **جمعيات أولياء التلاميذ**

تـتم استـشارة جمعيات أولياء التلاميذ على صعيد مختلف اللجان التعليمـية. فهي تمارس تقيـما نقديا ومستمرا، وتشكل مكونا من مكونات الرأي العام المعني بالقطاع. وتلعب دورا تقويميا وتنظيميا يجعل من كل دخول مدرسي جديد شأنا سياسيا هاما، كما تلعب دورا تقويمـيا وتنظيمـيا في مواجهة إصلاحات وتجديدات النظام التربوي.

و. **المدرسون وممثلوهم**

يتدخل المدرسون عن طريق المنظمات النقابية الممثلة لهم بخصوص تنفـيذ وأجـرأة الـسياسة التربوية. فهم شركاء ضمن مشاريع الإصـلاح وفي اللجـان الاستشارية. كما أنهم يعدون ويطورون اسـتراتيجيتهم في تـوازن دائـم بين الطلب التشاركي ومقاومة

التغيرات والدفاع عن الاستقلالية الذاتية، المهنية مع تحسين شروط وظروف العمل.

ويتبين، في ضوء المعطيات السابقة، أنه بالرغم من التماثلات الملاحظة، على مستوى الأهداف والخيارات بين الدول، تجب الإشارة إلى أن الاتجاهات المتبعة والتراتبية للأوليات غير قابلة للنقل أو التحويل المباشر، ولا يمكن فهمها إلا في إطار السياق السياسي والثقافي لكل مجتمع من المجتمعات. كما يتبين أن النظم تتميز بأشكال للعمل تشرك فاعلين اجتماعيين متعددي المشارب والآفاق، في إطار علاقات التعاون أو في إطار صراعات. كما أن هؤلاء المتدخلين يقدمون، في أنشطتهم، آفاقا خاصة بهم، كلما شرعوا في ترقب آثار ونتائج أنشطتهم أو أنشطة شركائهم.

القسم الثاني

محددات السياسات التربوية

الطلب الاجتماعي من التربية

1- آثار وأبعاد الطلب من التربية

ليس هناك عامل واحد من شأنه أن يحدد تفسير الطابع السياسي للتربية، بالنظر إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تساهم في توجيهه. فهناك مجموعة من المحددات المتعددة الأبعاد التي تؤثر وتنتج عنها هذه السياسات. وقد يحتل الطلب من التربية، في هذا الباب، مكانة خاصة في توصيف هذا النشاط السياسي وإبراز سيرورة تنفيذه.

فخلف الغايات الكبرى للسياسة المعتمدة، وخلف الأهداف الأساسية أو الخيارات الاستراتيجية والمؤسساتية والتنظيمية، يوجد شكل من أشكال الاستجابة للطلب الاجتماعي من التربية. فالعرض والطلب من التربية والتكوين يوجدان، ضمنا أو جليا، على مستوى وقائع السياسة التربوية. إن مظاهر الطلب من التربية تتجلى، بكثافة أكثر وبإلحاح شديد، تبعا لمراحل تطور النظام التربوي. ويغدو من بين الاهتمامات ذات الأولوية في مسارات تطوره الكمي أو الكيفي. كما أنه، من جهة أخرى، يشكل مؤشرا لتقويم فاعليته ونجاعته. أما على المستوى النظري، فليس من المستبعد أن يكون هناك تقارب، على مستوى المبادئ، بين سياسة القادة السياسيين وبين الطلب الاجتماعي من التربية.

مفهوم متعدد المعاني متناقض الدلالات

إن مفهــوم الطلب الاجتماعي من التربية هو مفهوم مثير للنقاش. فهــو أحيانا، بمثابة ظاهرة ملاحظة عند إثارة إشكالية الحق في التربية. كما يبدو هذا المفهوم، أحيانا أخرى، كتأويل للاحتياجات الموضوعية ونــوع من تجميع للطلبات الفردية. وقد يختزل، في بعض الأحيان، في مجــرد تقنية إحصائية. وهو أخيرا مقولة من مقولات السوق من وجهة نظر التدبير الاستهلاكي أو المقاربة الاستهلاكية.

إن الطلــب من التربية هو موقف يتسم بعفويته. وبما أنه ناتج عن الإلــزامية المدرســية، فهو بالتالي يصير عبارة عن ممارسة سياسية ويتم تأويلها، على أساس التوافق بين الخيارات الفردية والانتظارات من أجل بلوغ مستوى معين من التعليم.

وقد يدل الطلب من التربية، بكيفية مترادفة، على الطلب الاجتماعي والطلــب الفردي. فالاستثمار الاجتماعي يهدف، من بين ما يهدف إليه، إلى تلبية طلب اجتماعي ينطوي، في نفس الوقت، على العديد من الطلــبات الفردية[1]. وباعتباره وسيلة من وسائل الضغط التي يمارسها الــرأي العام لأجل الولوج إلى التربية، فهو يؤول من طرف السلطات السياسية ويترجم إلى واقع ملموس أثناء إعداد مخططات التنمية التربوية.

واعتــبارا لهــذا، فالطلب من التربية ظاهرة ملاحظة تصبح بمثابة تحلــيل موضوعي لاحتياجات السكان وللاحتياجات الاقتصادية على حــد سواء. وهو أيضا طلب محايث ويحيل على فكرة أن التربية ليست شــأنا مناســباتيا ولكنها هي حق للجميع. وهنا يكمن غموض هذا المفهوم والتباسه أثناء التحليل.

---

(1) Psacharopoulos, G; Woodhal, M. **L'éducation pour le développement**. Ed. Economica. Paris, 1988, p. 112 et suiv.

1. فمن ناحية، يجب النظر إلى العوامل والمحددات التي توجه هذا الطلب من التربية، من عوامل اجتماعية وديمغرافية وتطلعات وطموحات، وذلك في سبيل الاستجابة إليها.
2. ومن ناحية أخرى، يشكل هذا الطلب أمرا واقعا حيث التربية ليست مسألة فرصة؛ وإنما هي حق للجميع.

وقد عبر عن ذلك Lê Thành Khoî من خلال فكرة أن الطلب ينبغي أن يتجاوز حدود المعطى المحض ليكون عبارة عن تلبية للاحتياجات الفكرية والمادية للمجتمع[1].

2- الاستراتيجية القائمة على الطلب من التربية

لقد فرض المشروع السياسي القائم على الطلب الاجتماعي من التربية نفسه، في العقود الأخيرة، كمقاربة أكثر جدارة لتدبير المسألة التربوية. ويتعلق الأمر بتوقع الطلب المجتمعي المستقبلي، مع الأخذ في الاعتبار، جميع العوامل الديمغرافية (الساكنة في سن التمدرس) والاقتصادية التي تحدد الطلب الفردي[2].

---

(1) "إن مفهوم "الحاجة" هو أفضل من مفهوم "الطلب" الذي يستدعي، دائما، مبدأ اقتصاد السوق، الشراء والبيع بسعر معين، في حين أن للتربية لا ينبغي أن تخضع لقوانين العرض والطلب. فغايتها تتجاوز ذلك تماما. إنها ليست طلبا فعالا ينبغي تلبيته، ولكن يجب أن ترضي الاحتياجات الروحية والمادية المتزايدة للمجتمع برمته".
Lê Thàn Khoî «La planification de l'éducation» in Traité des sciences pédagogiques. Presses universitaires de France, Vol. 6, Paris 1978, p. 348.

(2) انظر من بين أمور أخرى، لجنة Robbins حول التعليم العالي بالمملكة المتحدة (1963)، لاسيما فرضياته السياسية من قبيل: إن الدراسات ينبغي أن تكون في متناول أولئك الذين يمتلكون الرغبة للقيام بها ويتوفرون على القدرات اللازمة لذلك.
Robbins committee on Higher Education. Higher Education; Report of committee on Higher Education. Her Majesty's stationery office. London, 1963.

إن المـــبدأ الكـــامن مـــن وراء ذلك، يتمثل في كون الاستثمار الاجتماعـــي ينبغي أن يهدف إلى تلبية الطلب الفردي. ويعتبر التعليم الإلزامي جانبا من جوانب الاستجابة لهذا الطلب. إن جزءا من التلاميذ بمجرد تمدرسهم، يتطلعون إلى مستويات أعلى من التعليم. وعلى الرغم من أن المستويات، ما بعد التعليم الإجباري، لا تلزم السلطات العمومية مـــن الناحـــية الدســـتورية، فـــإن هذه الأخيرة تعتقد أن من واجبها الاستجابة، جزئيا أو كليا، لهذا التطلع الطموح. فالطلب على المدرسة يخلق ديناميته الخاصة. ومن جهتها، فإن المنظومة تخلق عمليات التنظيم والضبط الذاتي: هياكل مدرسة مسدودة الأفق، تعليم قصير المدى، إلخ.

لقـــد ساد الاعتقاد بأنه كلما قمنا بالاستجابة للطلب من التربية، كلمـــا كان من شأن ذلك أن يؤدي، وبشكل تلقائي، إلى الاستجابة للاحتـــياجات مـــن التأهـــيل ومن العمالة، مع ترك مسألة توزيع هذه الاحتـــياجات لميكانيـــزمات سوق الشغل. فشدة الطلب على التربية، غالبا، ما تعتمد على الإمكانيات المتاحة لأجل تمديد مرحلة التمدرس. كما يعتقد، أيضا، أنه في حالة الاستجابة للطلب الاجتماعي من التربية فستمكن، وبسهولة أكبر، من تحقيق الهدف المتمثل في تكافؤ الفرص.

إن الدولة ليست كيانا موضوعيا وقائما بذاته، فسياستها تكشف عـــن مجمـــوعة مـــن الخـــصوصيات التاريخـــية، الثقافية، الاقتصادية والاجتماعـــية، إذ يتم تشغيلها عن طريق الدينامية الثقافية. وفي الواقع، فـــإن النظريات التحليلية للسياسة التربوية هي أخذ في الاعتبار لهذا أو ذاك مـــن المحددات كمحدد حصري في عملية تفسير الطابع السياسي للتربية[1].

---

(1) Van Zanten, A. **Les politiques d'éducation**. Presses universitaires de France (Que sais-je ?), 2004.

فتطور التمدرس، في الدول النامية، يجد تفسيره في النمو السريع للسكان (ارتفاع نسبة الولادات والانخفاض السريع لنسبة الوفيات) وتأتي الفئات العمرية الصغرى في قمة الهرمية العمرية. ويشكل تطور الطلب الاجتماعي من التربية عاملا هاما من عوامل الزيادة في نفقات التربية (توسيع النظام التربوي داخل المجال الوطني، والرفع من نسب الأداء، تضخم حجم الكتلة الأجرية للعاملين). وبناءا على ذلك، فإن تحقيق الطلب من التربية لا يمكن إرضاؤه، بشكل كامل، إلا عن طريق بذل مجهودات أكثر من المجهودات المبذولة في الدول المتقدمة.

فالنسبة للبلدان المصنعة، فقد واجه القادة السياسيون، وبدءا من سنوات الستينات، توسعا كبيرا للطلب على التربية، وذلك عقب تطوير تعليم ثانوي جماهيري. وقد تمت عملية عقلنة وترشيد هذه الوضعية بواسطة المقاربة الموسومة بمقاربة الطلب الاجتماعي القائم على أساس تحليل نسب التمدرس المتوقعة. وتعكس هذه المقاربة التطلعات الجديدة للطبقات الاجتماعية التي لم تتمكن بعد من ولوج مستويات تكوينية كانت، إلى وقت قريب، لا يمكن لها ولوجها أو يصعب عليها ولوجها. وهكذا، تم خلق مناخ للتوسع داخل قطاع التربية، مرتبط مع النمو الاقتصادي والتطور السياسي، نحو تحقيق المزيد من تكافؤ الفرص في مجال التعليم. وتبرهن الملاحظة على وجود علاقة تربط بين التقدم على مستوى خصائص التمدرس وبين التغيرات التي تعرفها تركية الساكنة المقبلة على التمدرس. وتتجلى هذه العلاقة من خلال اعتماد سياسات تقوم على أساس تسهيل ولوج فرص التربية والتعليم، بصفة عامة، والتطبيق العادل في توزيع الخدمات التربوية، بصفة خاصة، مع التغلب على عقبات الفوارق الناجمة عن هياكل النظام التربوي، والاستجابة لمختلف المتغيرات المتعارضة الناتجة عن الأصول الاجتماعية أو الناتجة

عــن التقلــبات الظرفية، بالإضافة إلى ضمان قدر ممكن من المردودية الداخلية والفعالية الخارجية للمنظومة التربوية.

إن سياسة تنفيذ التمدرس، في الدول النامية، تستند - صراحة أو ضـمنيا - علـى الطلب الاجتماعي من التربية. فالأخذ بعين الاعتبار لـرغبات ومـيولات التلاميذ وأوليائهم والأسر أو غيرهم من القوى الاجتماعـية يعني، حسب السلطات العمومية، اعتماد سياسة للتطوير المكـثف للـنظم التعليمية. وينطوي، مثل هذا النهج، على الكثير من الإيجابـيات الاقتـصادية والثقافـية والمؤسساتية. وعلى أية حال، فإن الاسـتجابة للطلب من التربية تعني اعتماد سياسة تقوم، أساسا، على تعبئة الموارد اللازمة، وتنظيم العرض من التربية لتلبية جميع التطلعات[1].

وتجـدر الإشارة على أنه من بين النتائج التي غالبا ما تترتب عن نهج مثل هذه السياسة، والتي تؤكد عليها الانتقادات، نجد توزيع الموارد بـشكل عـشوائي، بغـض النظر عن الاحتياجات الفردية. فالسياسة العمومـية، باكتفائها بتوقعات العرض الممكن من التربية، لا تلبـي - بالضرورة - احتياجات المجتمع بأكملها.

ضبط السيولة عن طريق مورفولوجية المنظومة التربوية

إن الاستجابة للطلب من التربية يعني من الناحية النظرية:

- تعمـيم، علـى جمـيع الفئات السكانية، درجة معينة من التربية لأسباب سياسية ومدنية، وذلك من أجل الاستجابة للحد الأدنى لحق من حقوق الإنسان؛ وهذا الإجراء يمكن أن يتعلق، كذلك، ببرامج التكوين المقدمة للكبار خارج المؤسسة المدرسية؛

---

(1) Souali, M. **L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc. Evaluation d'une politique éducative**. L'Harmattan, Paris, 2004.

- توفير تربية متعددة الأوجه، بوصفها استراتيجية للتنمية القائمة على أساس هدف الاستعمال الأمثل للموارد البشرية؛
- توفير أدوات المعرفة اللازمة التي تمكن من مواصلة الدراسة مع تطوير المهارات الشخصية؛
- توفير الحد الأدنى من المعلومات الأساسية، الفكرية والتقنية التي يحتاج إليها كل يافع، داخل مجتمع معين، لأجل أن يحيا حياة الراشدين بكيفية فعلية؛
- وللاستجابة للطلب على التربية، بما في ذلك عن طريق الوسائل غير المؤسسية والتي تقع خارج النطاق المدرسي أو عن طريق وسائل الإعلام.

وقد يخلق تعقيد العلاقات الاجتماعية مجموعة من الحالات تجعل من الصعب على كل القوى أن تكون لديها قدرة متكافئة لصياغة مطالبها من التربية(1). فالبعض من هذه المطالب يتم التعبير عنه ووضعه وحمله، من طرف قوى منظمة، والبعض الآخر من هذه المطالب يبقى افتراضيا، يحتاج إلى أن يؤول وتفك دلالته من طرف المسؤولين. إن الطلب، في تعبيره الأولي والذي يفرض نفسه على الدولة، يتمثل في الحصول على تربية أساسية في مجتمع ذي ظروف احتياجية. فهو يختلف، من حيث طبيعته مثلا، على نوع الطلب الوارد ضمن مجتمع استهلاكي حيث تصبح التربية مادة استهلاكية، يعمل فيها النظام التربوي كسوق للتخصصات مهيكل اعتبارا لتراتبية المؤسسات التي تتبنى، من جهتها، ثقافة مقاولاتية.

إن نظريات الطلب من التربية تضع التعبير عنه، لدى الأفراد، في التفاعل الحاصل بين السعي وراء الحصول على مستوى من التعلم

---

(1) Cherkaoui, M. **Les changements du système éducatif en France, 1950-1980**. Presses universitaires de France, Paris, 1982.

والتطلع إلى الوصول إلى موقع اجتماعي معين. فاكتساب المهارات والقيم والسلوكات يسمح بالمشاركة، إلى جانب مجموعات أخرى تحتل مواقع اجتماعية متميزة. ويخلق التنافس من أجل الحصول على أعلى مستوى من الشواهد، في بعض الحالات، تضخما وارتفاعا في الطلب من التربية الجماهيرية.

إن الملاحظات المتعلقة بوضعيات الانفجار المدرسي تسمح بالقيام بتحليلات يستشف، من خلالها، بشكل جدير بالأهمية، بعض خصوصيات الطلب من التربية كعامل من بين العوامل المحددة للخيارات السياسية. فتدخلات السلطات العمومية هي، بالأساس، لأجل تلبية هذا الطلب والنظر إليه كما هو في تجلياته. والدول، في هذه الحالة، لا تخلق دائما التغيرات المؤسساتية أو المورفولوجية للنظام المدرسي. ذلك أن عملها قد يتموضع، دائما، على مستوى الاستجابة لتمظهرات وتجليات الطلب وكذا مقتضياته التنظيمية والمالية. إن التفاعلات الحاصلة بين الطلب من التربية والسياسات العمومية تخلق، في بعض الأحيان، توجهات متعارضة أو متناقضة للمؤسسة المدرسية. فالدولة ليست حقيقة مستقلة استقلالا ذاتيا كليا، فهي تظهر كمجموعة من الآليات التي تقوم بتسجيل وتأويل والاستجابة لمجاميع من الطلبات الفردية.

إن الطابع المؤسساتي للنظام التربوي يعني، في نفس الوقت، إرساء دعائم احتكار الدولة وهيمنتها على التعلم. ويبدو أن القيود الهيكلية والمورفولوجية للنظام هي التي تفرض توجهات سياسية بعينها. فالإصلاحات المفروضة من الأعلى ليس بإمكانها أن تفسر بمفردها الأشكال التي يتخذها النظام المدرسي. ذلك أن بعض التغيرات الهيكلية لا تعدو، في الواقع، سوى آلية واحدة، وهي آلية تكييف النظام

المدرسي مع الحقائق التي ينتجها تجميع المطالب وتطلعات المستفيدين إلى التعليم والتي هي، في حد ذاتها، تتحدد تبعا لكيفية إدراكهم لسوق الشغل والإمكانيات التي يعدها من أجل الاندماج الاجتماعي. وهنا، فإن التغيير المؤسساتي ليس عاملا منظما بل هو عامل منظم، لا يأتي من فوق، بل يخضع للقيود التي تفرضها قاعدة النظام ومحيطه.

إن مثل هذه الملاحظة، يجب أن تحدد بدقة تبعا لسياق وخصوصيات النظم التعليمية، وهكذا، فإن تطور هذه المشاكل، عبر الزمن، وكذا المعادلة بين أهداف سياسية مختلفة هو بمثابة دينامية يجب أن نضعها نصب أعيننا عند تحديد العوامل التي تؤثر على هيكلة النظام وعلى قدراته للاستجابة لكل أنواع المطالب الاجتماعية. وقد تؤدي بعض الإصلاحات إلى تغيير في النظام والمستفيدين منه في نفس الوقت، بينما قد لا يؤدي البعض الآخر منها إلا إلى نتائج ثانوية. إن توسيع أو استقرار أعداد الممدرسين، وكذا الهدر المدرسي والخسائر الناجمة عن التكوين، هي ناتجة عن تغيرات استراتيجيات التمدرس لدى المتعلمين ولدى أوليائهم، وأيضا ناتجة عن تغيرات النظام.

3- المواقف الفردية والسياسية التعليمية

إن محتوى الطلب من التربية ينضم، في بعض جوانبه، إلى فكرة المنتوج الاستهلاكي إذ يماثل الحسابات المسبقة لنتائج الاستثمار - الاستهلاك لدى الساكنة المطالبة بالتربية. وفي نفس هذا الإطار، فإن الأفراد قد يخضعون لعملية قرار عقلاني تتحدد مقاييسه تبعا للعرض المدرسي وتبعا للموقف الاجتماعي للمستفيد وللقيم التي يحملها.

ويرتبط مجال القرار الفردي بمجموعة كبيرة من العوامل المعقدة، بما في ذلك الوضعين الاجتماعية والاقتصادية للوسط الأسري. فتطور

وقوة الطلب ترتبطان بالفوائد المسبقة للمستفيدين[1]. ويلاحظ، في هذا الباب، نمو سريع عندما تكون الفوائد المتوقعة مرتفعة، ونمو بطيئ عندما تكـــون هذه الفوائد ضعيفة. وهكذا، فإن مطالب الأفراد والمجموعات الاجتماعـــية المتنوعة، متباينة ومختلفة وفقا للتكاليف المستثمرة، من قبل المطالـــبين بالتعليم، ووفقا لتصور الآليات القائمة بين مستوى التكوين وعالم الشغل.

ولقـــد أثبت نظريات اقتصاديات التربية[2]، بدرجات متفاوتة من الـــتفوق، أن التحلـــيل الفردي للتكاليف والأرباح، وكذا اتخاذ القرار بمواصلة عملية التكوين، إلى حد درجة بلوغ مستوى معين من التأهيل، يفتـــرض أن يكون إجمالي الدخل المرغوب في الحصول عليه أعلى من التكالـــيف المـــستثمرة. إن هذا النموذج التحليلي؛ الاقتصادي المحض، والـــذي يصف الاستراتيجية الفردية لصانع قرار بأنه عقلاني، لا يأخذ بعين الاعتبار، بالضرورة، الطلب الاجتماعي في شموليته. إن قرار تمديد ســـنوات التمدرس، انطلاقا من دافع الربح الفردي، يفترض أن الفرد علـــى بينة بالتكاليف والأرباح التي تعنيها التربية. ونكتشف هنا، على الخـــصوص، دور موقـــف ترقب وتوقع الأرباح المحتملة، لأجل صياغة اســـتراتيجيات مدرســـية لدى التلاميذ، وكذا أهمية الموقف البرجماتي والنفعـــي إزاء المـــشروع المدرســـي الفـــردي. إن نمو وتزايد أعداد المتمدرســـين، داخـــل شعب أو أسلاك تعليمية معينة، هو أكثر سرعة كلما كانت نسبة الفائدة مرتفعة، فالتلاميذ وأولياء أمورهم، يتصورون

(1) Beckler, G. **Human Capital: A theorical and Empirical Analysis**. National Bureau of Economic Research: New York, 1975.

(2) E.F. **Why Growth Rates**. Brookings Institution. Dension. Washington. 1967.

درجـــات مـــن الـــربح ومن تكلفة المخاطر ومن الضروريات الممكنة بالنسبة لمسار دراسي معين[1].

وفـــضلا عـــن ذلك، تجب الإشارة أيضا إلى أن قرار الشروع أو مواصـــلة الدراسة هو سلوك عقلاني للفرد المتنبئ أو الباحث عن ربح مـــسبق؛ أو هـــو سلوك للفرد الذي يسعى إلى الاستهلاك النافع لثروة ثقافية دائمة.

ومن جهة أخرى، فإن الأفراد والمجموعات يقومون بصياغة الطلب من التربية والذي بإمكانهم تلبيته. على أن استراتيجياتهم يمكن أن تترتب علـــيها مجموعة من النتائج والانعكاسات على مستوى المؤسسات التي تقوم هي بدورها، بهيكلة مجال هذه السلوكات، وتجعل الفاعلين سجناء لسلوكاتهم الذاتية. ويتعلق الأمر هنا بالأنشطة الفردية وبنتائجها، أو ما يطلق عليه في سوسيولوجية Merton بـــ "النتائج غير المتوقعة للنشاط الاجتماعي".

4- حدود السياسة العمومية القائمة على الطلب

إن تحلـــيل الطلب من التربية، في علاقته مع تدخلات السلطات العمومـــية، يطرح إشكالية النتاج المتوخى من العرض من التربية ذاته. فالآثار المترتبة على ذلك، سواء على مستوى التمدرس أو على مستوى نـــتائج التحـــصيل الدراســـي، تتأثر بالكيفية التي تتعامل بها الأسر مع المـــردودية المنتظرة من عملية التمدرس، كما تتأثر، من جهة بالشروط المادية والماليـــة لـــتمدرس من هذا القبيل، بالإضافة إلى توافر الموارد الاقتصادية للولوج إلى المدرسة تبعا للدخل المادي للأسر من جهة ثانية. فـــتأثير عـــوامل العـــرض المدرسي يمكن أن تتناقض مع الخصوصيات

---

(1) Boudon, R. **L'inégalité des chances**. A. Colin, Paris, 1973.

الاجتماعية والثقافية للأطفال المتمدرسين والتي تحد من فعاليتها. كذلك، فإن إدخال إجراءات الانتقاء قد تتناقض مع الإجراءات المتخذة للرفع من العرض، وكذلك الشأن بالنسبة لوجود أو غياب تعليم ثانوي، بالإضافة إلى الإمكانيات المتوفرة للولوج إلى دراسات طويلة الأمد.

وعلاوة على ذلك، فإن العرض التربوي - من مختلف الاتجاهات - لا يسمح بتوجيه الاهتمام الصريح نحو تكاليف أو إيجابيات الاستثمارات التربوية المعتمدة. إن حالة مثل هاته، قد تزيد تعقيدا بحيث تثير المزيد من الغموض والالتباس عندما يتم التعبير عن الطلب التربوي في صورة مطالب اجتماعية معينة غير قابلة للنقاش، موجهة لدولة الرعاية الاجتماعية.

إن سياسة العرض من التربية، في البلدان النامية، تواجه مجموعة من الاختلالات من مستويات مختلفة:

- تمدرس معمم في مبادئه، لكنه محاصر بسبب محدودية الوسائل والتدبير الدائم للندرة المهيمنة، بينما الإشكالية المطروحة، في البلدان المصنعة هي، على العكس من ذلك، تتعلق بدرجة استهلاك المدرسة من طرف الساكنة[1]؛
- كما أن تأثير العوامل السوسيو-ثقافية أو المعتقدات الدينية وكذا وطأة التقاليد تزيد من خطورة الاختلال الوظيفي بين التعليم ومحيطه؛

---

(1) Boudon, R; Cherkaoui, M. **Education et démocratie**. Presses Universitaires de France. Paris, 2002.

Ballion, R. **Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles**. Stock, Paris, 1982.

معطيات ومنشورات المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو بباريس.

- ومن الملاحظ أنه في أسفل عتبة معينة من الحياة السوسيو-اقتصادية للسكان، يصبح الطلب من التربية لا وجود له البتة، ولا يتم التعبير عنه، بأي شكل من الأشكال، ولاسيما في حالة السكان الذي يعيشون ضمن ظروف معيشية تتميز بالاكتفاء الذاتي البدائي، أو في حالة بعض الأقليات المقيمة في الأدغال أو لبعض السكان الرحل.

أضف إلى ذلك، أنه عندما يعبر عن الطلب من التربية في إطار ضغط قوي (مناطق حضرية، ارتفاع ديمغرافي لفئة عمرية معينة)، فإن نسب الولوج إلى المدرسة تتجاز وتفوق القدرة الاستيعابية للهياكل القائمة. إن الطلب من التعليم يتغذى من ذاته، ويخلق نوعا من الهروب إلى الأمام لدى المطالبين بالتكوين. وقد اتضح أن التعليم الأساسي، اليوم، أصبح غير كاف ولا يسمح، بما فيه الكفاية، إلى الاندماج في سوق الشغل. لذا، فإن التلاميذ مدفوعون إلى التعلق والتطلع إلى الأسلاك الموالية، حيث الطلبات الملحاحة تنتج من خلال تضييق في مسار الدراسة ومن خلال النسب المرتفعة للتكرار، كما تضيق الخناق حول أقسام الأسلاك النهائية. إن هياكل النظام المتميزة بانغلاقها وغياب المسارات المتفرعة، تساهم أكثر في ترسيخ هذا الطلب المتصلب، وهذه الوضعية هي وضعية خاصة بالنظم التي تكون فيها الأسلاك التعليمية مستقلة عن بعضها في تنظيمها، ولكنها متكاملة فيما بينها في أهدافها.

ومع تعليم ثانوي ينظر إليه كوسيلة من وسائل الارتقاء الاجتماعي، فإن سياسات البلدان السائرة في طريق النمو تسعى في اتجاه التأثير على المظاهر والتجليات غير المتوازنة للطلب من التربية، من خلال القيام بتدابير رادعة وتعجيزية، أو من خلال تعزيز وترسيخ عملية الانتقاء. إن الإصلاحات الجارية، حاليا، تتجه ضمن منحى إنشاء تعليم ما قبل المدرسي من أجل التغلب على المعيقات الأولية للوسط

الاجتماعـــي الأصـــلي. وتحاول مجموع هذه التدابير أن تهيكل عملية للتوجـــيه المدرســـي بهدف خلق علاقة مرنة مع التكوينات المهنية ومع مجالات سوق الشغل.

السياسة الاقتصادية والسياسة التربوية

1- التربية كعامل من عوامل التنمية

من بين الأهداف الكبرى التي تسعى السياسات التربوية إلى تحقيقها، يحتل هدف التنمية الاقتصادية والاجتماعية مكانة أساسية؛ إذ يشكل محور الأنشطة التي تقوم بها السياسات العمومية، كما يعتبر كمؤشر لتقييم أداء المنظومة التربوية.

وتنبني المقاربة التحليلية للتفاعل بين السياسة التربوية والسياسة الاقتصادية على أساس فرضية أن التربية هي عامل من عوامل التنمية الاقتصادية. فهي تحدث التحولات العامة وتساهم في مردودية مختلف القطاعات الاقتصادية. وقد برزت هذه المعادلة وفرضت نفسها بحدة، منذ العقدين الماضيين وأصبحت موضوعا من بين الموضوعات المدعاة للنقاش داخل السياسات والخبرات، سواء على صعيد البلدان، في المناقشات الوطنية حول التنمية أو النمو، أو على صعيد الهيئات الدولية. ويعود تنامي الاهتمام بهذه الإشكالية إلى التقلبات الاقتصادية، خلال فترة السبعينات، حيث سادت مجموعة من الاضطرابات في الأسواق العالمية، بالإضافة إلى صعوبات التمويل المالي للمشاريع الوطنية، وإجراءات التقشف التي اتخذت بعد ذلك هنا وهناك.

إن المعادلة، التربية والتنمية الاقتصادية، هي نموذج للإشكالية التي تمكن من ملاحظة السياسات التربوية في ممارساتها الفعلية، وملاحظة

التفاعل الحاصل بين النظام السياسي والنظام التربوي. كما أنها تمنح الفرصة لتقييم امتدادات السياسات التربوية، بما في ذلك الأهداف والخيارات ومجالاتها الفعلية. ويتيح هذا المجال من البحث والعمل، وبشكل تكميلي، الفرصة لتقويم حالة الترابط الحاصل بين نظام التكوين ونظام الإنتاج.

2- الجانب الاقتصادي للتربية

في كل زمان، وكما يؤكد ذلك ليفي شتراوس، فإن المعرفة والخبرة يرتبطان في المجتمعات البشرية للتحكم في الثروات المادية وفي النشاط الاقتصادي. ويبدو ذلك بديهيا في المجتمعات المعاصرة، بالنظر إلى تطور التكنولوجيا والعلوم. وبالنظر أيضا إلى الطابع المنظم للحياة الاقتصادية حاليا، فإن العلاقات بين المعرفة والاقتصاد علاقات جد مرتبطة فيما بينها أكثر من كل وقت مضى.

وانطلاقا من المنظور النظري للتربية، فإن هذه الأخيرة لا يمكن اعتبارها موضوعا استهلاكيا فقط، بل موضوعا استثماريا وعاملا من عوامل الإنتاج. فالتحليلات المتداولة، والأكثر شيوعا، حول التكلفة والتمويل المالي للتربية، تستند إلى مقاربات المردودية الاقتصادية للتربية. كما أن المساهمات النظرية، في شأن القيمة الاقتصادية للتربية، تؤكد على تأثيرها على توزيع الأدوار الاقتصادية وآثارها على توزيع الدخل وعلى تطور الحركية الاجتماعية، وتؤثر، نسبيا، على التميز الحاصل بين الفئات الاجتماعية.

إن محدودية النظريات السياسية الاقتصادية الكلاسيكية، في مجال التنمية، على شرح وتفسير أصل أزيد من نصف نسبة الارتفاع الإجمالي للناتج الاقتصادي، خلال مرحلة نمو معينة، هو السبب الذي حذا

بالباحثين، في منتصف سنوات الخمسينات، إلى الاهتمام بتكاليف التربية كمصدر محتمل من مصادر الزيادة والرفع من الإنتاج الاقتصادي. وضمن سلسلة من الأبحاث، يدافع Shultz[1] عن فكرة مفادها أن الاعتمادات المخصصة للتربية ليست مجرد استهلاك ولكنها بمثابة استثمار يهدف إلى الرفع من قدرة المجتمع على إنتاج الثروات، ويتجلى ذلك:

- على المستوى الشمولي للمجتمع، حيث تصبح السياسة التربوية عاملا هاما من عوامل التنمية الاقتصادية للمجتمع[2]؛
- على المستوى المقاولاتي، حيث تتوقف إنتاجية المقاولة على تكنولوجيا متطورة وتقتضي يدا عاملة مؤهلة، بالإضافة إلى الانخراط في الابتكارات التكنولوجية؛
- وعلى مستوى الأفراد، بالنظر إلى أن التربية تضاعف من إنتاجية العمالة وتمنحها فرص الحصول على مرتبات أعلى.

من جهتها، فإن السياسات التربوية جعلت من بين مواضيعها، إبراز الدور الذي يقوم به التعلم والتكوين في اكتساب المهارات المهنية والنجاح في سوق الشغل. وهذا يتأكد على مستوى جميع أنواع المهن، بما فيها المهن الفلاحية والمهن التابعة للقطاعات الاقتصادية العصرية أو القطاعات التقليدية.

إن العلاقة بين التربية والإنتاجية قد تم تحليلها بوضوح، من خلال الدراسات المختلفة؛ وهذا ما تؤكده مظاهر إنتاجية الاستثمار في هذا

---

(1) Shultz, T.W. **The Economic value of Education**. Columbia University Press. New Yrok, 1963.

(2) Dension, E.D. La mesure de la contribution de l'enseignement à la croissance économique, in. **Le facteur résiduel et le progrès économique**. OCDE, Paris, 1965.

الميدان[1]. ومن بين مؤشرات نتائج النظام التربوي التي وقع استخلاصها وملاحظتها من قبل الدراسات التي أنجزت في إطار منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، نجد مستوى التعلم المكتسب، والتأهيل في المجال المهني، والمشاركة في الحياة الاجتماعية وأسلوب العيش[2]. وتشير الدراسات المختلفة حول البلدان النامية إلى العلاقة الإيجابية القائمة بين مستوى التعلم المكتسب من طرف النساء في هذه البلدان وبين سلوكهن الإنجابي، بين مستوى التعلم الإجمالي للسكان وحجم الأسرة، وكذا آثار توسيع مجالات التعليم في خلق وإرساء سلوكات اجتماعية قريبة من الحداثة.

وفي نفس الإطار، سعت العديد من الدراسات التجريبية إلى إثبات فكرة أن التربية هي رأس مال بشري، وأن كل عملية تربوية من شأنها أن تؤدي إلى اكتساب معارف ومهارات يمكنها أن تؤثر على مستوى الإنتاج. فالعمال المستقلون المتعلمون، يستعملون مواردهم بطريقة أكثر فاعلية من غيرهم من العمال، وبالتالي فهم يحصلون على دخل أعلى من المدخول الذي يحصل عليه غيرهم من العمال من نفس الفئة. بالإضافة إلى ذلك؛ فهم يتكيفون بسرعة أكثر مع التحولات التكنولوجية.

إن مفهوم ونظرية الرأسمال البشري تمت أجرأته ليصبح من المراجع الأساسية التي تعتمد عليها البرامج السياسية. ولقد صارت مثل هذه المقاربة أداة تحليلية لقياس الأثارات الفعلية للاعتمادات المالية المخصصة للتربية، كما أصبحت وسيلة تفرض في التدبير. ويتعلق الأمر بتقييم الاستثمار في مجال التربية لأجل قياس مردوديته انطلاقا من تحليل يعتمد

(1) Psycharopoulos, G; Woodhal, M. **Education pour le développement**. Economica. Paris, 1988.

(2) OCDE. **Les indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement**. OCDE. Paris, 1973.

علــى ثنائــية التكلفة – الأرباح؛ وهو التحليل المطبق عادة على بنية المــوارد البشرية. وقد تبنت السياسات العمومية، تدريجيا، هذا المنهج كوســيلة لوضــع اســتراتيجية شمولية تدمج، في نفس السياق، التربية والشغل والوضعية الاقتصادية.

وانطلاقــا من هذه التوجهات، فقد لوحظت فترة عرفت توسعا غير مسبوق لأعداد المتمدرسين في جميع المستويات التعليمية، وفي نفس الوقت عرفت هذه المرحلة، أيضا، زيادة مستمرة في الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم. وبناءا على هذا الواقع، تسجل تقارير المكتب الدولي للتــربية تقاربــا على مستوى وجهات النظر حول هذا الموضوع لدى معظــم الحكــومات في جميع القارات، حيث يحظى تعميم التمدرس بالأولــوية. وفي هذا الشأن، قررت البنوك الدولية للتنمية تمويل برامج توسيع التمدرس، كما أكدت الأبحاث الاقتصادية أن النمو الاقتصادي الــذي حصل بعد الحرب العالمية الثانية يرجع، أساسا، إلى التقدم التقني الــذي عرفته البلدان المصنعة والذي نتج في حد ذاته عن تقدم في مجال التربية والتكوين.

أمــا بالنسبة للمجال الخاص بتدبير المؤسسات التربوية، فقد شهد مــن جهــته تطــورا لاتجاهات إصلاحية وتجديدية في معظم البلدان الصناعية من قبل:

- إصــلاحات هيكلــية: مثل تعميم التعليم الإعدادي وتعميم التعلــيم الأساسي، تمديد السن القانونية للتمدرس الإجباري، إلخ؛
- إصــلاحات تمــس المحــتويات التعليمية، لاسيما، مع انحسار التعلمات الكلاسيكية وانتشار تعلمات حديثة، تقنية ومنفتحة على المحيط الاجتماعي؛

- أما على مستوى التحديدات البيداغوجية، فقد طرحت المناهج التلقينية التقليدية موضوع انتقاد، وتم إدخال الوسائل التكنولوجية السمعية - البصرية وغيرها من التعلمات المبرمجة.

3- انتقادات، تساؤلات ونتائج متناقضة

منذ السبعينات، بدأ هذا الاتجاه السياسي في التعليم يعرف بعض الصعوبات، خاصة في الدول النامية. فقد أعدت الدراسات التي قامت بها المعاهد المتخصصة وبعثات الخبراء وتقارير المنظمات الدولية، بيانات تنتقد من خلالها الصلة المفترضة بين النظم التربوية والتنمية الاجتماعية. وأبرزت هذه التقارير حالة النظم التربوية التي لا تعرف أية مردودية واضحة، داخلية أو خارجية، والتي تعاني من اختلالات مختلفة.

والشيء الذي أكدت عليه هذه الدراسات أكثر هو أن نسب نمو التربية وزيادة أعداد المؤسسات المدرسية والاعتمادات المالية المخصصة للتعليم مع معدل النمو الاقتصادي، لا تعبر جميعها عن أية علاقة ذات دلالة. فالتقارير المختلفة تشجب مظاهر القصور والآثار السلبية للارتفاع القوي للتمدرس في الدول النامية، سواء باسم الفعالية أو على مستوى العدالة والمساواة. ومن وجهة نظر Philipe Hugon، فإن:

"التطورات الأخيرة التي عرفتها إفريقيا السوداء، تكشف أنها أقل الدول وأضعفها تعليما (...). فالتمدس، غالبا، ما يظهر كأسطورة، فهو يعتبر من قبل القادة والحكام كعلاج للخروج من وضعية التخلف، كما يعتبر من قبل الشباب كوسيلة لمغادرة الوسط القروي (...). وقد

خصصت البلدان قدرا كبيرا من طاقتها لأجل تطوير التعلم دون أن ينتج عن ذلك الأطر اللازمة لتحقيق النمو"[1].

وفي الواقع، فإن التوسع المدرسي لم يرافقه النمو الاقتصادي المرتقب. فبعد تبرير إعطاء الأولوية للتربية كضرورة من الضرورات التي تحتمها التنمية الاقتصادية، بدأ عكس ذلك في إقامة علاقة سببية بين التمدرس في البوادي والهجرة القروية غير المضبوطة، وبين تقدم وتطور التعليم العالي وهجرة الأدمغة. إن تشجيع نمو الطلب من التربية يتجاوز إلى أبعد الحدود إمكانيات التمويل المالي. وموازاة مع ذلك، فإن التكاليف المطلوبة تزداد بسرعة أكبر من الموارد المتوفرة.

وينعكس انفجار أعداد المتمدرسين، بكيفية متناقضة، في المستويات العليا من النظام التعليمي. فالنمو السريع للتعليم الثانوي يتجاوز إمكانية التشغيل في القطاعات الاقتصادية الحديثة. وتضعف وتنقص، بكيفية واضحة، الاعتمادات المالية وغيرها من التحويلات الاجتماعية لتلامذة التعليم الابتدائي والثانوي، في الوقت الذي تزداد فيه وترتفع، بشكل قوي، هذه الاعتمادات في مستوى التعليم العالي[2]. وهو الأمر الذي حذا بالممولين إلى طرح التساؤل عن السبب الذي يجعل دولا مثل دول المغرب العربي، بالرغم من الجهود المبذولة في مجال التربية، وبالرغم من توفير بنية تحتية مدرسية هامة وموارد بشرية من مستوى رفيع، لا تستعمل على نحو فعال جميع هذه الوسائل، بل على عكس ذلك، تؤدي إلى إنجازات غير مرضية سواء على مستوى التمدرس أو محو الأمية.

---

(1) Hugon, P. **Intégration de l'enseignement africain au développement**. Revue Tiers-Monde. Tome XI, N°1, 1970, p.17.

(2) Ficher, J-C. **La crise financière dans les systèmes d'enseignement**. IIPE. Unesco, Paris, 1988.

وتجـــدر الإشـــارة إلى أن أشكال التمويل المالي العام، حسب الأســـلاك التعليمية، ليست متساوية: فالمبالغ المالية الكبرى تنفق في التعليم العالي على عدد ضئيل من الطلاب، بينما يخصص قسط صغير مـــنها لقاعدة الهرم. ولعل ما يثير الدهشة هو هذا الفرق في تكلفة التلمـــيذ الـــواحد بـــين التعلـــيم الابتدائي والتعليم العالي. خلال الثمانينات، كان في بعض الدول النامية، اثنان من كل ثلاثة أطفال يذهبون إلى المدرسة، بينما معدل الشبان الذين يتابعون دراساتهم في التعلـــيم العـــالي، يتجاوز مستوى الدول الأوروبية في فترة ما قبل الحـــرب العالمية الثانية. فالطالب في التعليم العالي يكلف 50 إلى 80 مـــرات أكثـــر مما يكلفه تلميذ بالتعليم الابتدائي، في حين أن هذه التكلفة لا تتعدى 1 من بين 6 في آسيا، و1 من بين 2,5 في أوربا، و 1 من 1,5 في أمريكا الشمالية(1).

وفـــيما يتعلق بالطلب من التربية، فقد تم نسج تصور غير واقعي عـــن فـــرص الشغل، فالمظاهر الخارجية للنجاح الاجتماعي تؤثر على العقلـــيات لأجـــل المطالـــبة بالمزيد من التربية. وهذا ما يفسر إصرار الســـلطات العمومية على توسيع التمدرس وتمديده بالرغم من شيوع بطالة الخريجين وحاملي الشواهد العليا، وبالرغم من تدني جودة التعليم. إن الوضعية المتأزمة لفرص الشغل لخريجي النظام المدرسي للتربية، تخلق حالة تضخم مدرسي حقيقي.

وتكـــشف المعطيات أن مثل هذه المقاربة للسياسة التربوية عبرت عن محدوديتها، كما برهنت على أن حشد جميع الموارد اللازمة للتربية

---

(1) Orivel, F. **Les nouvelles contraintes dans les politiques de réduction des inégalités dans l'éducation**. In Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités. IIPE. Unesco, Paris, 1981.

بطريقة غير محددة وغير متمايزة هي طريقة غير واقعية للعمل من أجل التنمية، وتعبر عن موقف يطبعه نوع من السذاجة.

إن مختلف الانتقادات الموجهة لهذه المقاربة تكشف عن تجاهلها للاحتياجات الخاصة للاقتصاد من اليد العاملة، كما أنها تؤدي – فضلا عن ذلك – إلى وضعية يتعايش فيها النقص في الحاجيات مع الفائض فيها. وبمبالغتها في الطلب الاجتماعي من التربية، فإنها تبدد تلك الموارد المحدودة بين العدد المرتفع للتلاميذ والطلبة، مما ينتج عنه تقليص تكاليف التكوين المخصصة لكل طالب وتوفير تعليم متدني، مقللة بذلك، من الجودة مما يجعل التعليم استثمارا مشكوكا في أهدافه. ومن وجهة نظر الاقتصادي، فإن هذه المقاربة هي مقاربة غير موثوق بها لأنها لا تولي الاهتمام الكافي بتكاليف وعوائد الاستثمارات في مجال التربية. فمع ظهور بطالة المتعلمين وإصرار النظام التربوي على مواصلة توسعه في الأسلاك التعليمية الثلاث في نفس الوقت، يبرز تناقض بين الأهداف التي يسعى إليها النظام. وبذلك فإن الاتساق المنطقي والتقاربات في الأهداف السياسية المتبعة تصبح مجرد ممارسة خطابية ليس إلا.

4- الآليات أو التفاعلات بين التربية والتنمية؟

خلال العقدين الماضيين، أدرك الجميع أن التنمية الاجتماعية والاقتصادية ليست ذات معنى واحد وأحادية الأبعاد. فالعلاقة بين النظام التربوي والتنمية الوطنية لا يمكن أن تكون مجرد علاقة آلية. ذلك أن النظم التربوية، في البلدان النامية، تواجه على حد سواء أوضاع تاريخها الموروث وأوضاع تطورها الحديث. فالسياسات الوطنية اضطرت للتوجه إلى البناء انطلاقا من الإرث الاستعماري الثقيل والمكره. وأصبحت المدرسة كوسيلة من وسائل الحركية والترقية

الاجتماعية رهانا تطبعه الصراعات. فمفهوم التنمية وضع، في الأصل، للدلالة بالأساس، على التنمية الاجتماعية والثقافية. وقد اتخذ هذا المفهوم دلالة اقتصادية عندما ارتبط بفكرة ضرورة لحاق الدول النامية بركب الدول المتقدمة.

إن الأحداث التي شهدتها سنوات الثمانينات، زادت من تفاقم تناقضات هذا التطور. ويرجع Philippe Coombs أسباب "الأزمة العالمية للتربية" لسنة 1985 إلى أربعة عوامل[1]، هي:

أ. الركود المتتالي في أعقاب تباطؤ النمو الذي أدى إلى انخفاض الفرص وضاعف من الصعوبات التي تواجهها الميزانيات المالية للدولة؛

ب. وجود فائض من اليد العاملة المؤهلة، إغلاق الحدود وبطالة الخريجين؛

ج. التغيرات التكنولوجية وتوسع الخدمات أديا إلى تقسيم وتركيز التأهيلات؛

د. لم يؤدي توسع النظم التعليمية إلى تحقيق النمو الاقتصادي باستثناء "التنانين الجدد" حيث الموارد البشرية، وبصفة خاصة المخزون من التكوينات المتوسطة، مكن من نجاحهم على مستوى الحياة الاقتصادية الدولية.

إن تباطؤ النشاط الاقتصادي لعقد الثمانينات، بالإضافة إلى الديون الخارجية ووضع العديد من الدول تحت مجهر التقويم الهيكلي أديا إلى تخفيض الموارد المخصصة للتربية. ويتجلى التقشف الناجم عن هذه الوضعية، في تراجع توسع النظام التربوي حيث اتسمت الميزانيات

---

(1) Coombs, P. **The Word Crisis of Education**. The view from ... op. cit.

بجمودها على المستوى القصير مع الحد من الكتلة الأجرية للعاملين به. وهنا يكمن تدهور معظم مؤشرات الولوج للتعليم، وسيادة الانتقائية المتنامية في المستويات بين الأسلاك التعليمية.

هذه القيود والتي تجلت عبر موجات متتالية كان من شأنها أن تؤثر على الجهود المبذولة في مجال التربية مما أدى إلى تفاقم الاختلالات المتراكمة بفعل المجهود العشوائي للتمدرس لفترة ما بعد الاستقلال. فالقيود المالية قد طمحت إلى جعل المدرسة عاملا من عوامل تكوين اليد العاملة بدلا من أن تكون أداة لتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص.

ونتيجة لهذه المعطيات المتعددة تم قلب السياسات والاتجاهات المنطلق منها، خاصة وأن منهجية صانع القرار تقوم، في كثير من الحالات، على الانطلاق من المبدأ الذي يقوم على تخصيص الموارد بهدف الحصول على النتائج المثلى وذلك عن طريق حلول هي، برأيه، الحلول الأكثر نجاعة. وفي الواقع، كلما كانت الوسائل المشحونة خاضعة للقيود، كلما صار البحث عن الأولويات أمرا ضروريا وملحا.

ولذا، فإن البعد الاقتصادي والمالي جاء كمنهج ينتظر منه عقلنة الأهداف التربوية. وقد أدت تدابير التقشف التي فرضت طيلة مرحلة الثمانينات، إلى توقف تطور التعليم وتنميته مبررة ذلك في الحاجة إلى الفعالية. وهكذا، فقدت النتائج الجلية ومؤشرات الولوج وكذا مؤشرات الإنجازات أهميتها لصالح التأويل المالي للغايات التربوية. وبناءا على ذلك، تبين أن دراسة الحقل التربوي من خلال شبكة المؤشرات الاقتصادية، تبقى الدراسة الوحيدة القادرة على الكشف عن استراتيجيات بديلة.

ومنذ هذه المرحلة، اتجه تطور السياسات نحو مقاربة تعتمد على منهاج التدبير، وذلك عقب تراجع المقاربات الشمولية للاتجاه

الاقتصادي مثل الاتجاه الماركسي وغيره من الاتجاهات النظرية الشمولية، وعقب تراجع المواجهات الإيديولوجية. وبذلك أصبحت معايير التنمية أكثر تعقيدا بانتقالها من مفهوم المنتوج الوطني الخام إلى مؤشر التنمية البشرية (معدل الحياة عند الولادة، الناتج المحلي الحقيقي الخام، القدرة الشرائية، مستوى مؤشرات التربية، الخ.). بعض التساؤلات أصبحت أكثر جرأة مع العلم أنه في الحقيقة تبقى التربية هدفا مركزيا لتحقيق التنمية الاقتصادية. ومع ذلك، يبقى التساؤل قائما: هل ينبغي الرفع من الاعتمادات المخصصة للتربية أم هل ينبغي تفضيل القطاعات الاقتصادية الأخرى في ظل تطور التناقضات والظرفيات الاقتصادية؟ هل يجب تعبئة الموارد من أجل استعمالات أخرى مع توفير الجهد المبذول في مجال التربية في انتظار تعبئة لاحقة، لاسيما في الظروف التي تعرف ندرة على مستوى الموارد؟

5- ثقل المتغيرات الاقتصادية وتأثيرها

إن النظريات الاقتصادية التي ترى أنه لا وجود لتنمية بدون تربية، لا تتوقف عن التأكيد على الجهود الكبيرة التي بذلت، في هذا المجال، في البلدان النامية، وتعتبر أن توسيع فرص ولوج التربية يشكل، إلى حد ما، أهم إنجازات هذه البلدان خلال مراحل تحولاتها وخلال تاريخها الحديث(1).

"ويبقى أن النظام التربوي للمدرسة الموحدة، كشكل تعليمي وحيد مجرد من آليات الضبط والتنظيم للحصص المخصصة لولوج

(1) Banque Mondiale: L'éducation en Afrique subsaharienne pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion. Banque Mondiale. 1988 (P.V). Washington.

التـــربية، وفي نفس الوقت، تقنين الوسائل وسبل العيش، هو عبارة عن استراتيجية محفوفة بشتى المخاطر. وهذه المقاربة لها ما يبررها، تماما، في حالة الدول الصناعية المتقدمة، وتصبح في حالة الدول النامية قضية من شأنها أن تكون أقرب إلى الانحراف"[1].

إن الخـــبرة، بـــشأن الاســـتراتيجيات الـــتي ينبغي أن تعتمد عليها الـــسياسات التـــربوية، تأخذ في الاعتبار النظريات الاقتصادية حول هذه المـــسألة. فالاســـتجابة للطلـــب الاجتماعي من التربية لم يعد مجرد إجراء اجتماعـــي بسيط. فالدراسات والتشخيصات تأتي بتحليلات انطلاقا من الـــتكلفة والعائد. ونتيجة لذلك، فإن السياسات التربوية تحف بها، دائما، مجمـــوعة من المزالق الممكنة كالتكاليف والعوائد[2]. وهذه المقاربة تفرض نفسها بقوة في الأوضاع الاجتماعية التي تعرف ندرة مالية كبيرة، بالإضافة إلى نـــدرة الوسائل. وعلى هذا النحو، وفي إطار هذا التحليل، سينظر إلى معـــدلات مـــردودية كل سلك تعليمي على حدة، وسيتم الإلحاح على معدلات المردودية الاجتماعية المرتفعة للتعليم الابتدائي، لاسيما في البلدان التي تعتمد، بالأساس، على النشاط الفلاحي أو البلدان المنخفضة الدخل أو المتوسطة الدخل، وحيث لا تحتل فيها الصناعة سوى مكانة محدودة.

وقـــد جاءت تحليلات أخرى بمجموعة من الفروقات داخل هذه المقاربـــة؛ وهكـــذا، حـــسب Vinocur[3]، فـــإن معدلات المردودية

---

(1) Vinocur, A. **Transformations économiques et accès au savoir en Afrique subsaharienne**. Unesco, Paris, 1993.

(2) Psacarapoulos, G; Wiidhal, M. **Education for Development**, Oxford University Press London, 1988. Traduction Française: **L'Education pour le développement**. Economica. Paris, 1988.

(3) Vinocur, A. «La Banque Mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement». Revue Tiers Monde. Vol. 37. n°112, 1987.

الاجتماعية المرتفعة للتعليم الابتدائي تمنحه بعدا غير متوازن، ذلك أن له، إلى جانب ذلك، تكلفة ظرفية منعدمة أو غير واقعية، كما أن له تكلفة غير مضبوطة تمنح له عن طريق مقاربة تقوم على التعميم. وعلى هذا النحو، واعتبارا لهذه المعطيات، فقد أدرجت المشاريع الكبرى التي تستهدف تلبية الطلب الاجتماعي من التعليم، في إطار المشاريع المشكوك في مصداقيتها. وقد اتضح أن الإمكانيات التوقعية لهذه الاستراتيجية ضعيفة مثلها في ذلك مثل التحليل بواسطة التكلفة والعائد الذي بدا للخبراء كحل ممكن للتشخيص. وباعتبار هذه المنهجية أداة مساعدة لاتخاذ القرار، فإنها، من جهة، تأخذ في الاعتبار الموارد والإمكانيات المتاحة للاستثمار، ولكنها، من جهة أخرى، لا يمكن أن تتجاهل ضغوطات الطلب الاجتماعي وأسسه الإنسانية والسياسية. وفي الواقع، فإن الملاحظ لا يمكن أن تغيب عنه الجوانب المتناقضة لهذه السياسة المتبعة.

فعالية السياسات ودلالتها

وبصفة عامة، يتبين أن التمفصل الجديد القائم بين الشغل والتكوين والذي تم تطويره، خلال العقود الأخيرة الماضية، لا يمكن أن يكون مجرد تمفصل تقني. فمقاربة سياسة التكوينات العامة والمهنية، من خلال تقنيات التكاليف والعوائد، ومن خلال تقنيات التكوين لتلبية الاحتياجات من اليد العاملة، لم يسمحا بالتحكم في تطورات هذه المعادلة. فبالرغم من اختيار هذه المقاربات من قبل الاقتصاديات الرسمية، فإن نتائجها الاجتماعية تتناقض مع مرجعياتها النظرية مثل: التوسع المحدود للتعليم، وعدم الاستقرار في الموائمة بين التكوين والتشغيل. لقد أصبحت الحركية الاجتماعية أقل سهولة، والارتباط المتلازم بين التكوين والشغل أقل ترابطا ودون دلالة في بعض الحالات.

إن مثل هذه السياسات تحتاج إلى سلطة اقتصادية قوية وإلى جهاز إحصائي متطور. كما تحتاج إلى قدرة على التحكم في المستقبل على المدى المتوسط. كما تفرض، أيضا، التحكم في المتغيرات الأخرى ذات الصلة بأداء نظام التكوين وبالميكانيزمات الاجتماعية التي تتحكم في وسط الشغل، بالإضافة إلى التحكم في المقاومة التي تبديها بعض القوى الاجتماعية.

وينضم هذا التحفظ إلى نقد أساسي آخر يتعلق بالنظرة التجزئية للجانب الاقتصادي أو عندما يعتبر هذا الجانب كقطاع مستقل بذاته، أو عندما يفصل بين التنبؤات الاقتصادية والتنبؤات الاجتماعية والسياسية.

إن التقشف المالي يخلق حالة من عدم كفاية الموارد لتمكين الدولة من الوفاء بالتزاماتها على المستوى المدرسي. فهناك عودة إلى الأطروحات مثل: ضرورة انتقائية التعليم، إعادة إنتاج قوة العمل، إلخ. مع التقليل من الإنصاف والحركية الاجتماعية. إن عدم التوازن في ترصيد الموارد ينعكس على مستوى الصراعات السياسية: تعارض وصراعات حول الاختيارات الثقافية، حول الإصلاحات بين المدافعين عن التعليم كاستثمار، كوسيلة للانتقاء الاجتماعي، وبين المدافعين عن التعليم كتوجه ثقافي. وتجب الإشارة، أيضا، إلى أن التدبير الدقيق للمالية العمومية، غالبا، ما تنجم عنه آثار سلبية على النظم التربوية التي يتعين عليها أن تعرف تحولات أو أن يتم إصلاحها.

وفي ضوء هذه المعطيات، هل ينبغي النظر إلى العلاقة بين النظام التعليمي والتنمية الاقتصادية، بين أهداف هذا النظام والمثل العليا للمجتمع في الطريق المسدود؟

أ. يتبين أن التحولات التي شهدها تطور التنمية الاقتصادية للبلدان، والعلاقات فيما بين هذه البلدان، تسجل قطيعة مع العقود الثلاث

التي أعقبت سنوات الستينات، إذ شكلت مصدرا لظهور توترات جديدة، كان من بين نتائجها الصارخة، التخلي عن الطموحات التربوية اللامحدودة، وعن الإصلاحات الكبرى من أجل أن تكرس هذه البلدان نفسها لتلبية الاحتياجات الأكثر إلحاحا من قبيل: التربية الأساسية، التكوينات الأولية، جودة التعليم، إرساء دعائم وركائز التعلمات الأولية، الإعداد للاندماج المهني، إلخ.

ب. ويتمثل الاتجاه السائد في التأكيد على أن الرفع من فعالية التربية لا يتحقق عن طريق الزيادة في تكاليف الوحدات من أسلاك وقطاعات وغيرها؛ وإنما يتحقق عن طريق التدبير الجيد، وعن طريق تعليم جيد وذلك لمواجهة ضرورة الاستجابة لكفاءة تكنولوجية تزداد قيمتها من يوم لآخر.

ج. إن السياسة التربوية، في هذا الباب، ترى أنه من الضروري الانطلاق من إعادة تحديد وظائف النظام التربوي من حيث: طبيعة العلاقات القائمة بين هذا النظام المتفرع والنظام الإنتاجي، وبين النظم الفرعية الأخرى المؤسساتية أو غير المؤسساتية.

د. ومن الضروري النظر إلى التعليم بوصفه عاملا محددا وأساسيا في عملية إعادة إنتاج المجتمعات. فالخيارات الجماعية، شأنها في ذلك شأن المشاريع المجتمعية، تعكس مصالح متقاربة وأخرى متضاربة أو متصارعة للفاعلين أو المستفيدين: فما هي، إذن، الأولويات التي ينبغي الحرص عليها من أجل الرفع من الفعالية الخارجية للنظام؟ هل تتمثل هذه الأولويات في نسبة مؤشرات الولوج والنقاشات بين الفاعلين والتحكيمات المتعلقة بالاختيار بين فعالية النظام والمساواة؟ وكيف ما كان الأمر، فهذه الاختيارات لا يمكن أن تكون متماثلة حسب المجتمعات وحسب تاريخها الحالي أو مستوى نموها الاقتصادي.

هـ. ويبدو من الصعب تلبية الطموحات الكبرى لأجل التوفيق بين الوظائف الكبرى للتربية، حيث تظهر أعمق التشوهات والتفاوتات بين إنتاج المعرفة وبين تبليغها، لاسيما داخل البلدان الأقل نموا، وبين التأهيلات، الكفاءات وفرص الشغل، وبين منتجات التربية وانتظارات سوق الشغل، وبين التكاليف المتزايدة للتربية وإمكانيات تمويلها. ومن هنا يثار النقاش المستمر، اليوم وفي المستقبل، حول الخيارات التربوية وحول الوسائل والغايات.

و. وهناك مجموعة من التطلعات والغايات المقترحة على السياسات التربوية للقرن الواحد والعشرين؛

فحسب لجنة Delors، فإنه: "لكي تؤدي التربية المهام المنوطة بها، ينبغي أن تنظم نفسها حول أربع تعلمات، على مدى الحياة، والتي تشكل، بمعنى من المعاني، دعائم وركائز المعرفة:

1. التعلم لأجل المعرفة، أي اكتساب أدوات الفهم؛
2. التعلم لأجل الفعل والتدخل في المحيط المباشر؛
3. التعلم للعيش داخل جماعة بهدف المشاركة والتعاون مع الآخرين في جميع الأنشطة الإنسانية الأخرى؛
4. التعلم من أجل أن تكون، كسبيل أساسي ينطلق من السبل الثلاث الآنفة الذكر.

وبالطبع، فإن هذه السبل الأربعة للمعرفة لا تشكل، في حد ذاتها، سوى سبيلا واحدا، لأن هناك العديد من نقاط الالتقاء والتقاطع والتبادل فيما بينها"(1).

---

(1) Delors, J. et al. **L'éducation, un trésor est caché dedans**. Ed. Unesco - O. Jacob, 1996. Paris, p. 91.

ز. ويتضح أن العلاقات بين التربية والعوامل السوسيو-ثقافية، الإنتاجية والنمو هي علاقات معقدة ذات أبعاد متعددة بحيث يصعب شكلنتها. وبديهي أن التربية يمكن أن تكون لها غايات غير منتجة. إذ تشكل شرطا من شروط تحقيق التنمية الاقتصادية وليست عاملا محددا لها، وفي الواقع، فإن الدراسات التي تسعى إلى قياس درجة تأثير التربية على التنمية هي، في معظم الأحيان، ذات طبيعة تؤدي إلى أعمال حول السياسة التربوية تتميز بطابعها الظرفي والمحدود في آن واحد.

ر. ومن الجدير بالذكر، أن الزيادة المستمرة في الاستثمار، في مجال التربية، كثيرا ما ترجع - في معظم الأحيان - إلى نتيجة النمو الطبيعي للنظم التربوية تحت ضغط الطلب من التربية؛ هذا الأخير الذي يترسخ في الدول المتقدمة بسبب معدل المردودية الفردي المرتفع.

س. إن التعليم في الدول النامية ليس فقط تعليما منتجا، ولكن، أيضا، له تأثير يظهر في إعادة توزيع مواقع اجتماعية جديدة. فالاستراتيجيات الفردية لها أهميتها أيضا. فالنظام التربوي لا يقدم نفسه كآلة لإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية إلا عن طريق وساطة الأسر التي تمتلك سلوكا مؤثرا. إن جعل التربية تقوم بدور رئيسي كعامل لتحقيق الربح الاقتصادي، من شأنه أن يؤدي إلى إهمال آثار العوامل الأخرى الفردية مثل الإرادة الشخصية والحوافز ومثيلاتها.

الفصل السابع

التربية والديمقراطية

1- فكرة دمقرطة التعليم

إن دمقرطة التعليم هي، في الأساس، إشكالية سياسية. وهي مفهوم متعدد الأبعاد يحتمل، على الأقل، معنيين اثنين: المعنى الأول معنى المساواة المثلى، أما المعنى الثاني فهو معنى تكافؤ الخدمات العمومية لتكون في متناول جميع الأفراد بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية. ونلاحظ تداخلا بين المطالبة العاطفية بالبحث عن قيمة أخلاقية عليا، على المستوى المثالي الأخلاقي، وبين التفكير الموضوعي حول المساواة أو اللامساواة. إن المعنى المتداول يتحدد في تمكين كل طفل، بصرف النظر عن أصوله الاجتماعية، من بلوغ مستوى مقبول من الثقافة والتأهيل بما يتفق مع قدراته، وتوفير الفرصة لكل شخص لتحقيق مستوى مقبول من التعلم والاحتفاظ به. وتجب الإشارة إلى أن تكافؤ الفرص، في مجال التربية والتعليم، لم يكن أبدا غاية في حد ذاته، بل هو خطوة على الطريق المؤدية لتحقيق المساواة الاجتماعية.

والحقيقة أن دمقرطة التعليم تحيل على نقاشات وسجالات ذات طبيعة ايديولوجية وسوسيو - سياسية، ذلك أنها تندرج في إطار تكافؤ الفرص المدرسية وفي إطار القضية، الأوسع نطاقا، وهي قضية المساواة الاجتماعية بين المواطنين. إن إصلاح المجتمع، من خلال المدرسة، ليست فكرة جديدة، إذ يعود ظهورها إلى البدايات الأولى للحرب بين

الإصلاحات الدينية والإصلاحات المضادة في أوربا في القرن الخامس عشر.

وتجب العودة إلى القرن الثامن عشر للميلاد للعثور على أصول ما يسمى بالمفهوم الليبرالي للمساواة في مجال التربية. وهو المفهوم الذي تم تطويره، بشكل مختلف تبعا للفلسفة السياسية السائدة في تلك الفترة، بين المفكرين الطوباويين أو الإراديين مثل روسو، والمفكرين الواقعيين والحتميين مثل Tocqueville. فمع أتباع (روسو)، يتحول - منطقيا - إدخال مفهوم الدولة الطبيعية والمساواة الطبيعية بين الناس إلى مساواة معنوية، والمساواة الأخلاقية تتحول إلى مساواة أمام القانون. وتعكس ديباجة الدستور الأمريكي، من بين أمور أخرى، هذه الفكرة. وفي هذا الصدد، يؤكد Horace Mann، وهو أحد مؤسسي المدرسة العمومية الأمريكية، هذا التقليد المتمثل في: اعتبار المدرسة أداة للمساواة الاجتماعية. فالمجتمع يكافئ الأشخاص وفقا لجدارتهم وليس وفقا لثرواتهم أو أصولهم الوراثية.

وهذا الموقف هو موقف معاصر للاتجاه الذي يرى أن موهبة أو قدرات الأفراد تنطوي، بالأساس في شكل خام، على العناصر للقيام بإنجازات فعلية على مستوى الحياة الاقتصادية، وفي مجالات العلوم والثقافة، إلخ. فاكتشاف وتشجيع المواهب الخام ينظر إليها، منذ ذلك الوقت، على أنها وسيلة لتعزيز القوة الاقتصادية للمجتمع والأمة. فالتنظيرات الاجتماعية ستعمل على نشر مقولات شهيرة مثل "لكل حسب عمله" و"لكل حسب احتياجاته". ومن جهته، فإن الفكر الليبرالي سيحاول التوفيق بين مفهوم العدالة الليبرالية والنزعة الفردانية.

إن وحدة الإشكالية التي طرحت بعد ذلك من قبل الماركسية، ستشكل منعطفا هاما. فماركس، على عكس Tocqueville، لا ينظر

إلى المساواة على أنها مساواة في الأوضاع الإنسانية، بل ينظر إليها كتفتق غير محدود للقدرات الفردية. فالمثل الأعلى للمساواة، في الفكر الماركسي لا يظهر، أبدا، بطريقة معزولة أو مستقلة، إذ يرتبط دائما بغاية تحريرية تمنح له معنى ودلالة.

وانطلاقا من المفكرين الكلاسيكيين، ستعرف دراسة مسألة دمقرطة التعليم ظهور سلسلة عريضة ومسترسلة من التحقيقات والاستقصاءات بشأن آثارها السياسية. وابتداء من القرن التاسع عشر، سيلعب التعليم المعمم والتعليم الإجباري دورا هاما في إنشاء البنية التحتية المدرسية في الدول الغربية الحديثة، ويتجلى ذلك في الاختفاء التدريجي للحواجز القانونية، المؤسساتية أو المالية، مع تحمل الدولة عبئ التعليم الابتدائي الذي كان، من قبل، تحت مسؤولية الجمعيات الخيرية. وبعد فترة حيث كانت فيها المدرسة تستنسخ بأمانة الطبقات الاجتماعية. ركزت الإصلاحات الموالية على التقليص من الوظيفة التمييزية للتربية والعمل على تنمية وظيفتها المتمثلة في التعبئة والحركية الاجتماعية. ففي المجتمعات الصناعية التي كانت في طور البناء، فإن فكرة المساواة، تنبني على أساس، فكرة الجدارة والاستحقاق في النجاح الاقتصادي في المقام الأول، والاستحقاق الفكري في المقام الثاني. ويتعلق الأمر هنا، بالنسبة للطبقة المتوسطة الصاعدة، بمحاولة قلب التراتبيات الاجتماعية القائمة على معايير الأصول الوراثية والثروة، وذلك عن طريق القيام بانتقاءات عادلة وقائمة على الكفاءات.

من رهانات القيم إلى خيارات نموذج مجتمعي

لقد جعل الإصلاحيون المجتمعيون من التربية مسؤولية المجتمع برمته والذي يتمثل في الدولة وليس في بعض الجماعات المحدودة. ذلك أن الطلب الاجتماعي المتمثل في خلق مدرسة موحدة، بالنسبة للجميع،

هـــو المبدأ الذي يطرح في حقيقة الأمر، مسـألة تكافؤ الفرص. ويتجلى ذلك في:

- المجانية والتعميم إلى مستوى أدنى معين؛
- توزيـــع معرفة مماثلة على الجميع، بما في ذلك التعليم التقليدي أو انفتاح المدرسة على العلوم والتقنيات الجديدة؛
- تكافؤ الموارد المتوفرة بالنسبة للمؤسسات المدرسية وبالنسبة لتكوين المدرسين.

إن دمقـــرطة التـــربية، في مفهومها، تهدف إلى تكافؤ الفرص بين المواطـــنين علـــى مـــستوى ارتقائهم الفردي كإبراز والعمل على إنماء القدرات الشخصية:

- علـــى المـــستوى الجماعي من خلال الاندماج الاجتماعي، توسيع نطاق المساواة في معاملة المواطنين، ضمان المساواة في الوصول إلى المراكز المهنية والحصول على مهن ذات تأهيلات متساوية؛
- للـــسماح ولتطويـــر الحـــركية الاجتماعية وخلق الطموح للترقية الاجتماعية؛
- فـــسح المجال للارتقاء الثقافي، من خلال الرفع من المستوى الثقافي العام، ومن خلال التقليص من الفوارق الثقافية؛
- خلـــق الـــتطلع لـــدى الأفـــراد إلى تكويـــنات عليا وإلى التربية المستدامة(1).

عند اندلاع الحرب العالمية الأولى، كان تعميم التعليم الابتدائي قد ترسخ بقوة في البلدان المصنعة. وتمثل الحرب العالمية الثانية مرحلة تطور جديـــد للتعلـــيم الرسمـــي، من خلال إنشاء شبكة كثيفة من المدارس

---

(1) Koubi, G, Cuglielmi, G. J. **L'égalité des chances**. La découverte, Paris, 2000.

العمومية والقريبة من السكان. ومن جهته، بدأ التمدرس على مستوى التعليم الثانوي يتعمم، ولاسيما التمدرس على مستوى الثانوي الإعدادي.

وحتى أواخر الخمسينات، سادت الرؤية الليبرالية للمساواة بين الإمكانيات الفردية، في معظم البلدان المصنعة، كما لو أن النظم التربوية هي جزء من عملية مذهلة من النمو الاقتصادي. إن الرؤية السائدة هي رؤية متفائلة لقدرة المدرسة على تحقيق تكافؤ الفرص. فالفكر السياسي حول هذه القضية يتأرجح بين الاتجاه الليبرالي الكلاسيكي الذي يجد امتداداته في النظريات الاقتصادية لآدام سميث حول النجاح الاقتصادي للفرد والمطالب الايديولوجية الاشتراكية للمساواة. ونظريا، يمكن لأي شخص أن يحصل تبعا لقدراته على نوع أو مستوى للتعليم المرغوب فيه. ويعتقد، أيضا، أن تحقيق المساواة بين إمكانيات الولوج إلى التعليم يشجع، إلى حد كبير، على تحقيق تكافؤ الفرص في الحياة[1].

وعلى مستوى الممارسة الفعلية، فإن المساواة ينظر إليها وفقا لثلاث مؤشرات هي:

أ. المساواة بين جميع الأفراد عند بداية مسارهم الدراسي؛

ب. المساواة في معاملة الأفراد طيلة مسارهم الدراسي. وتنظر بعض الدول إلى هذه المساواة في ظل نسق أساسي موحد ومدرسة موحدة من 6 إلى 9 سنوات، حسب التسميات التي تطلق عليها؛

ج. المساواة في المنفعة المحصل عليها، النتيجة النهائية ونوعية الشهادة المحصل عليها. وتعني المساواة في الهدف أو التكوين النهائي وأن تكون للمدارس فعالية مماثلة.

---

(1) Markiewicz Lagneau, J. **Education, égalité et socialisme**. Ed. Anthropos. Paris, 1969.

2- توسيع النظم التعليمية والدمقرطة

تجدر الملاحظة أنه منذ سنوات الستينات، فإن تمديد التمدرسات وتعدد المسارات، داخل النظام التعليمي، جعلا من عدم تكافؤ الفرص، في مجال التربية، أمرا أكثر تعقيدا من ذي قبل. من وجهة أخرى، شكلت التربية، بشكل متزايد، رهانا اجتماعيا فرديا وجماعيا. وأصبح الحكم على عملية دمقرطة التعليم يتم، أكثر فأكثر، بالنظر إلى النتائج المدرسية، من خلال المساواة القائمة بين الشواهد في مجال الشغل، ومن خلال الاندماج المهني والاجتماعي. وتلاحظ مؤتمرات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية والمنظمة حول السياسات التربوية لتلك المرحلة، أن التوزيع المتكافئ للتربية لم يتحقق بين مختلف الفئات الاجتماعية، وبين الجنسين، بل أكثر من ذلك، فإن عدم المساواة ازدادت حدة بطريقة جد معلنة[1]. وقد انكبت حلقات دراسية أخرى حول تحليل وضعية هذه الإشكالية، انطلاقا من فكرة أن الاستعمال العقلاني للكفاءات وللمواهب النابعة، من مختلف الفئات الاجتماعية، هي وسيلة لتحقيق النمو الاقتصادي.

وتعتبر هذه الاتجاهات، انطلاقا من انتقاداتها لمبدأ النخبوية في مجال التربية، أن دمقرطة التعليم وفعاليته هي معطيات مترابطة فيما بينها، وتؤدي إلى حصول المردودية. ويؤكد هذا الاتجاه على ضرورة تعبئة المواهب والبحث المستمر عن الكفاءات التي يمكن استثمارها[2]. وفي سياق هذه الفكرة تندرج الإستراتيجية المسماة بـ "الاحتياطي من

---

(1) OCDE. **Politique de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement**. OCDE. Paris, 1962.

(2) Halsey, A - H; Floud, J. **Aptitudes intellectuelles et éducation.** OCDE. Paris, 1962.

المواهب" أو "الاحتياطي من الكفاءات". فهي تطرح مسألة البديل والاختيار بين العدالة – الفعالية في النظام التربوي، ولكن بهدف تجاوزهما لأجل اختيارات أخرى أكثر دقة وأكثر ملائمة.

إن سياسة ديمقراطية التعليم ينبغي أن تسير، في نفس الوقت، في اتجاه المعاملة العادلة على أساس القدرات الحقيقية للأفراد، بغض النظر عن الوسط الاجتماعي الذي ينحدرون منه، ويمكن أن تمضي قدما في اتجاه فعالية النظام التربوي، مادام أن هذا الأخير يفترض فيه أن يستكشف كل المواهب والقدرات لجعلها في خدمة التنمية الاقتصادية.

ونتيجة لذلك، فإن الساهرين على تدبير السياسة الديمقراطية للتعليم يتعثرون، في بعض الأحيان، في الاختيار بين العدالة أو الفعالية، ويبدو ظاهريا أن المفهومان متناقضان[1]. فعندما يكون مفهوم المساواة مجردا من مكوناته النظرية والأخلاقية، فهو عبارة عن إستراتيجية عملية لتحقيق أهداف النظام التربوي. وبناءا على ذلك، فإن النظام الاقتصادي الذي هو في أمس الحاجة للأطر والتقنيين المؤهلين، انتهى إلى التأثير على وضع نظام تعليمي يقوم على إنشاء مسارات للتخصص السريع. وهنا يتم، منطقيا، اللجوء إلى الانتقاء ضمن المسار الدراسي لإعطاء الأفضلية لأكثر المرشحين تأهيلا[2].

إن التحليلات حول أوجه قصور المساواة الشكلية وحول الاستحقاق، أدت إلى بروز نقاش حول ابتعاد كل من المساواة واللامساواة وحول مفهوم العدالة. وانطلاقا من اتجاه فكري يتمحور حول المساواة في الحقوق، يطرح التساؤل بخصوص المساواة الفعلية؛

---

(1) Crahay, M. **L'école peut-elle être juste et efficace ?** De Boeck. Bruxelles. 1999.

(2) Meuret, D. (Dir). **La Justice du système éducatif.** De Boeck. Bruxelles. 1999.

بمعنى مضمون الانطلاق من المبادئ نحو النتائج. وتظهر عدة اختيارات من مثل: رفع المستوى العام للسكان، تطوير الرأسمالي البشرى، توفير مساعدات تخفف من اللامساواة الأصلية، ومكافأة التفوق والامتياز[1].

وموازاة مع ذلك، نلاحظ، حاليا، أنه في الديمقراطيات الغربية يطرح مبدأ تكافؤ الفرص، بكيفية أقل من حيث الولوج إلى التعليم، ولكن يطرح، أكثر فأكثر، من حيث المعاملة خلال مرحلة التمدرس (التوجيه المدرسي، الولوج إلى التعليم الطويل المدى وإلى التعليم العالي)، وكذا من حيث المساواة عند مغادرة المدرسة. إن دمقرطة التربية ينبغي تقييمها على مستوى عائدات التربية التي تجليها؛ أي النتائج المدرسية المكتسبة في المواد الكفيلة بصقل الكفاءات الهامة للنجاح ليس فقط، في المسار الدراسي، ولكن أيضا في الاندماج في سوق الشغل. إن المساواة الشكلية، في مجال التعليم، لازالت موضوع طعن، لاسيما بعد نشر تقرير (كولمان) في الولايات المتحدة[2]. توسم، أحيانا بالداروينية الاجتماعية، وأحيانا أخرى باليانصيب الطبيعية، فإن المساواة التي تنعت بالشكلية هي موضوع نقاش ساخن داخل مختلف الأوساط[3].

لقد تدققت، باستمرار الدراسات المتعلقة بهذه الإشكالية، حيث لوحظ أن العرض المتوفر في أغلب البلدان، في مجال التعليم، لا يلبي احتياجات قطاعات واسعة من الفئات السكانية، كما أن التنظيم البيداغوجي للتعليم لم يوضع لأجل استغلال جميع الإمكانيات المعرفية

---

(1) Boudon, R; Cuin C-H; Massot, A. **L'axiomatique de l'inégalité des chances**. L'Harmattan, Paris, 2000.

(2) Coleman, J. et al, **Equality of Educational opportunity**. US department of Health, Education and welfares. Washington. 1966.

(3) Cherkaoui, M. **La controverse relative à l'égalité des chances scolaires**, Revue Française de sociologie. Vol. XIX. N° 2, 1978.

والإبداعيـة للتلاميـذ[1]. وقد بدأت مسألة دمقرطة التعليم تعرض نفسها كمجموعة من المشاكل التي استرعت، تدريجيا، باهتمام الرأي العام وأدت إلى اتخـاذ مواقـف متباينة في السياسة. ومن هنا تعالت الأصوات مدينة التحلـيلات الـتي تتموضع على الحدود بين كتابات التعبئة والتحسيس وكتابات الخبرة والتفسير[2]. إن مدى ملائمة الدراسات هو أمر معادل لدقـة القضايا المطروحة من مثل: إشكالية تمديد التمدرس الإجباري، الولوج إلى الأسلاك العليا، القضاء على تباينات العرض من التربية[3].

3- العوامل المحددة وتناقضات مفهوم تكافؤ الفرص

إن فكـرة تـأثير ميكانيكـي أو آلي لتطور النظام المدرسي على تكافـؤات الفرص المدرسية وبالتالي على الحركية الاجتماعية، تعرضت للنقد على نطاق واسع. ونتيجة لذلك، أصبح عدم تكافؤ الفرص قضية اجتماعـية حادة[4]. ويبدو أنه ليس هناك عامل واحد لديه تأثير واضح علـى عـدم تكافؤات الفرص المدرسية ولا على الحركية الاجتماعية، وباعتـبارها سيرورة، فهي نتاج معقد للبنية الأسرية، وللنظم المدرسية ولمجمـوع الجـوانب الاقتـصادية والاجتماعـية. إن كثافة الحركية الاجتماعـية تـتوقف على حالة النشاط الاقتصادي والطلب في مجال التأهيل المهني، وعلى مستوى التعلم الذي يحصل عليه الفرد.

---

(1) Institut National d'Etudes Démographiques, «**Population**» **et enseignement**, Presses Universitaires de France, Paris. 1971.

(2) هناك تيار واسع يجسد هذا الاتجاه: لاسيما كتابات: Beaudelot, Establet, Althusser وغيرهم.

(3) Castel, P. Passeron, J-C. **Education, développement et démocratie**. Ed. Mouton Paris. 1967.

(4) Boudon, R. **L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**, A colin. Paris, 1973.

إن الآليـة المؤدية لعدم تكافؤ الفرص، في التعليم، تلاحظ على مستوى الأسرة الأصلية التي تفرض على الطفل مستوى معين من الطموح المدرسي، وتؤثر على حوافزه الفردية. فظاهرة إعادة الإنتاج المجتمعي ونظام القيم الذي ينتمي إليه الفرد والإرادية والتحكم في المصير الشخصي وغيرها من العوامل قد تمت ملاحظتها واستخلاصها وتحليلها وتوكيدها ثم إبراز محدوديتها. إن الإرث الثقافي وتعدد مكوناته يمارسان تأثيرا على فرص النجاح وعلى احتمالات بلوغ الطفل مستوى معين من النظام التعليمي. إن الوضعية الاجتماعية تعطي دلالة مخالفة للربح والعائد المحصل عليه وللمخاطر والتكلفة المقابلة لأجل اكتساب مستوى الدراسة المحصل عليه. كما تؤدي الوضعية الاجتماعية، من خلال تفاعلات الآليات الوسيطة للجماعات المرجعية والإرث الثقافي إلى توزيعات متباينة، حسب السن النسبي وحسب درجة النجاح الدراسي وحسب عملية اتخاذ القرارات الفردية.

إن التحولات الطارئة على أشكال الطلب من التعليم، وإشكال إجبارية التعليم، وإعادة تصميم مورفولوجية النظام التربوي، تدخل تغييرات في اختيارات التلاميذ، وفي معدلات الاستمرار في النظام التربوي وآثاره. فالتفاوتات الاجتماعية أمام التعليم، تميل إلى أن تكون أضعف بكثير كلما كانت معدلات التمدرس مرتفعة. إن البنية القائمة على الاستحقاق تنتظم ضمن عملية يكون، تبعا لها، تخصيص وضعيات اجتماعية محددة، بحسب المستوى الدراسي والأصل الاجتماعي في نفس الوقت، كما أن هذه البنية القائمة على الاستحقاق تقل آثارها كلها كانت هناك بنية مهيمنة ذات تراتبية موجودة سلفا. وهكذا، فكلما كان المستوى الدراسي مماثلا لدى الأفراد، فإن الوضع الاجتماعي المحرز عليه يكون أكثر انخفاضا، كلما انخفضت قيمة الأصل الاجتماعي

للطالـــب، وقد تقل حدة هذا المعطى، ضمن وضعية تكون فيها نسبة التمدرس مرتفعة في المجتمع المعني.

إن المكانة الاجتماعية التي يبلغها الفرد في فترة معينة تتوقف على مـــستواه التعليمي وعلى أصله الاجتماعي وعلى البنية الاجتماعية لتلك الفتـــرة؛ أي إنـــه تتـــبع توزيع وضعيات الأفراد، ضمن هذا الوسط الاجتماعـــي. إن المدرسة تلعب، على نحو متزايد، دورا أساسيا ضمن آليات توزيع الوضع الاجتماعي أو المكانة الاجتماعية للأفراد.

أية استراتيجية سياسية؟

إن معـــيقات الارتقـــاء الفردي، داخل النظام التربوي، تتمثل في الـــصعوبات التي يستشعرها الطلاب المنحدرين من فئة اجتماعية ذات مهن يدوية للوصول إلى مستويات عليا من النظام أو إلى شعب تتطلب مهـــارات فكـــرية غـــير المهارات المدرسية المحضة. إن الآليات النوعية والناجمة عن الأصل الاجتماعي والعادات الاجتماعية السائدة لها مفعول واضـــح. وقـــد برزت فئات اجتماعية جديدة ترتكز إلى الاختلافات الثقافـــية أو المعـــرفية مـــثل: اختلافات المدينة عن القرية وطبيعة المهن والـــدخل، وولـــوج سلطة القرار، بالإضافة إلى مختلف مفاهيم الكفاءة الموضـــوعة من قبل الوضعية الاجتماعية، إلى جانب مشروعية الشواهد والوضـــعية الاقتـــصادية؛ والتي هي عوامل لها تأثير واضح. إن مفهوم الجـــدارة الفـــردية، يستخلص ضمن محتوياته المعقدة: كالقدرة العقلية والكفـــاءة والإســـتراتيجية الفردية وبنية التراتبية الاجتماعية والحركية الاجتماعية، وهي كلها عوامل تؤثر على مدى تحقق العدالة الاجتماعية ودمقرطة التعليم.

وتـــتحدد، أيضا، المشروعية الاجتماعية للكفاءة، بواسطة الشهادة، اعتـــبارا لدرجـــة استقلالية النظام التربوي، ومن خلال قدرته على خلق

معـــاييره الخاصـــة بالانتقاء ووضـع استقلالية ذاتية خاصة به، الأمر الذي يـــوجه، في غالـــب الأحـــيان، أداءه لفائـــدة الأهـــداف الاقتصادية أو الاجتماعية[1]. أما بالنسبة لتأثير مستوى الدخل الأسري فيظهر، بالأساس، في دراســـات الطالـــب ما بعد الإلزامية مثل: التكاليف الإضافية، وطبيعة الـــدخل والمواقف إزاء الثقافة المدرسية والمحفزات والدوافع التي تعطي القوة لأطفال الفئات الاجتماعية العليا رغم ضعف نتائجهم المدرسية.

وعلى صعيد اتخاذ القرار، فإن دمقرطة التربية تتطلب وجود علاقة خاصـــة عـــضوية بـــين أهداف تكافؤ الفرص التي تتبعها السياسات والآلـــيات الفعلية للنظام التربوي ولنتائجه. واعتبارا لهذه الغايات، فإن التطور العام للتمدرس، كميا وكيفيا، على المستوى الابتدائي والثانوي وكـــذا الحوافز الملغاة بين السلكين معا، هي مؤشرات واضحة للتغيير الاجتماعي المحدث من قبل السياسة التعليمية.

وقـــد برزت الحاجة، بالنسبة للسياسات، لتجاوز الرؤية الحتمية للـــسلوكات، حيث الأفراد موجهون، بشكل أكبر، من طرف منطق الـــنظام إلى حـــد أن مفاهيم مثل: الاستراتيجية والأهداف والإرادة لا يبقى لها معنى في كثير من الأحيان.

4- المحددات الثقافية والاختلافات التاريخية

إن الـــنمو السريع والاستثنائي للنظم التربوية، غداة استقلال البلدان الناميـــة، ينبغـــي، كما ساد الاعتقاد، أن يؤدي إلى تشجيع عملية دمقرطة التعلـــيم. ولكن تجربة الغالبية من بين هذه الدول لم تؤكد هذا الاحتمال. فعلـــى الرغم من الارتفاع الذي لم يسبق له مثيل للأعداد العامة في التعليم،

---

(1) Castel, R; Passeron, J-C. **Education, Développement et démocratie**, Ed. Mouton. Paris - La Haye, 1967.

فـــإن عــــدم المساواة مازالت قائمة، والبعض الآخر منها تزداد حدة، سواء عند الولوج إلى الدراسات أو النجاح أثناءها، وقد تمتد إلى سوق الشغل.

إن السياسات التربوية، في العديد من هذه الدول، تسعى جاهدة إلى أن تجعـــل من دمقرطة التربية غاية كبرى لمخططاتها التنموية. ولكن هـــذا الـــتحدي هـــو أصعب بكثير من أن يرفع، بالنظر إلى أن نسبة الاعـــتمادات المخصـــصة لقطـــاع التـــربية قد وصلت، في الكثير من الـــبلدان - علـــى ما يبدو - إلى الحد الأقصى، مما أدى إلى تباطؤ نمو المـــوارد المالية العامة. ولذلك، فإن التوسع المستمر للنظام التربوي من أجـــل القـــضاء علـــى اللامساواة، لايمكن أن يكون أبدا الإستراتيجية الوحـــيدة. ولذلك، فإن مراجعة الأولويات من أجل تخطيط للدمقرطة، فرضت نفسها في هذه البلدان.

إن النموذج التفسيري لعدم تكافؤ الفرص السائد في البلدان المصنعة، ينبغـــي توســـيع أســـسه النظـــرية، كما ينبغي أن يعاد ترتيبه للتعبير عن خـــصوصية الطلـــب من التعليم في البلدان النامية. ذلك أن العوامل المحددة لاختلالات التوسع في هذه البلدان تكمن في معظم الأحيان، في التفاوتات الجهـــوية وانعكاساتها الاقتصادية. إن مؤشرا، كهذا، حظي باهتمام أقل في الـــدول الصناعية، باستثناء الولايات المتحدة الأمريكية[1]. وبالتأكيد، يتم الاعتـــراف والإقرار بأن الاختلافات الجهوية، داخل هذه البلدان، تتحمل قـــسطا كبيرا من المسؤولية عن عدم تكافؤ الفرص في مجال التربية، وتكون نتائجها واضحة في إجراءات وضع وتدبير الخريطة المدرسية[2].

---

(1) Coleman et al. **Equality of Educational Opportunity**. op. cit. 1966.

(2) Tanguy, L; Sergé, M. **Quelles unités d'analyse retenues pour étudier les variations géographiques de la scolarisation**. Revue Française de Sociologie, N° spécial. 1967, pp. 117-139.

Sergé, M. **Ecole, Formations, contradictions**. Ed. Sociales. Paris 1976.

كما أن العوامل التاريخية، غالبا، ما يتم الاستشهاد بها لتفسير وضعية البلدان النامية. فالتواجد الاستعماري والاستيطاني يفسر انطلاقة التطور للتعليم في بعض الجهات: كالقرب من الشواطئ البحرية الموافق للنشاط الاقتصادي وأنشطة البعثات الدينية والفلاحة وتسويقها وشبكات النقل والتعمير، كمثل الاختلاف الملاحظ بين الشواطئ البحرية ووسط الهند، بين ساوبولو والشمال الشرقي للبرازيل، بين الساحل التونسي وبقية البلاد، إلخ.

إن معطيات مثل ولوج النظام ونسبة البقاء في الدارسة والتمسك بها حتى نهاية السلك التعليمي، وكذا الانقطاع عن الدراسة والهدر المدرسي والعرض من التعليم والتدرج داخل النظام، وكذلك متغيرات درجة النجاح المدرسي والتأخر الدراسي وتراكمه، جميعها تتأثر بفعل الاختلافات الجهوية وعدم تكافؤ الفرص في مجال العرض من التربية وتوافر المعدات البيداغوجية للمدارس. وتختلف هذه المؤشرات اعتبارا على ما إذا كانت هذه الجهات يغلب عليها النشاط الزراعي أو إذا كان يهيمن عليها الطابع الحضري وتبعا لانتشار وهيمنة بعض الممارسات الاجتماعية، والثقافية أو الدينية[1].

ويلاحظ أنه كلما كانت هناك جهة متقدمة على مستوى معدلات التمدرس ومعدلات الولوج والبقاء في المدرسة، كلما تلقت فائضا من الموارد من قبل السلطات العمومية والإدارة المركزية. وكلما عرفت جهة ما تخلفا اقتصاديا واجتماعيا، كلما كان فيها الطلب على التعليم منخفضا، وكلما حصلت على موارد أقل. إن نشر التربية، داخل جهة معينة، مرتبط بالتغيرات السابقة التي عرفتها البنية الاقتصادية. كما لو

(1) Bataillon, C. Etat, pouvoir et espace dans le tiers Monde. P.U.F. Paris. 1977.

أن الـــضغط لفائدة الطلب من التربية، يرتبط بالإمكانيات الجديدة التي يخلقها التطور الاقتصادي. وهذا يدل على أن التردد على المدرسة ينحو إلى أن يستجيب للتطلعات الثقافية المتواجدة سالفا[1].

إن تأويل مجموع تباينات العرض من التعليم ينبغي أن يأخذ بعين الاعتـــبار العوامل غير المختلفة من قبيل: المقاومات الثقافية للمجتمع، المـــوارد الاقتصادية المتوفرة، تدبير هياكل النظام، وضعية المرأة، محتوى ومـــضمون التعلمات، المحفزات الفردية أو الجماعية التي يتعين المحافظة علـــيها في الـــنظام التعليمي، وكذا نظام المواقف وتمثلات المجموعات الاجتماعـــية إزاء التغيرات الاجتماعية الناجمة عن الظروف الاقتصادية والانفـــتاح الـــثقافي. في هذه المجتمعات، من الضروري إضافة في كل سياســـة تعليمية، تدخلات الدولة في القطاع التربوي، وكذا المحددات الاقتـــصادية. وقـــد ظل استدراك التباينات الجهوية في مجال التمدرس، داخـــل هذه البلدان، أمرا صعبا كيفما كانت الإدارة السياسية لتحقيق تكافؤ الفرص[2].

أمـــام هـــذه الوضعية ومعطياتها، فإن السياسة التعليمية اتجهت، بـــشكل رئيسي، نحو سياسة العرض، مع توسيع التمدرس ليشمل جميع الفئات الاجتماعية وليغطي مجموع التراب الوطني. إن الحركة من أجل الـــتمدرس يتم تفعيلها وإضفاء طابع الشرعية عليها من قبل الخيارات الـــسياسية للدولة. ومع ذلك، يبقى مؤشر الوسط الاجتماعي الأصلي للتلاميذ، لتقيـم الدمقرطة، من الصعب تحديده في البلدان النامية. فغياب

---

(1) Martin, J.Y. **Inégalités régionales et inégalités sociales: L'enseignement au Cameroun**. Revue Française de Sociologie, vol. XVI, I. 1976.

(2) Caron, J et al. **Réduction des disparités régionales et planification de l'éducation**. Unesco. Paris, 1981.

سلاسل إحصائية متجانسة، على أساس الفئات الاجتماعية، لا يسمح بمقاربة دمقرطة السياسات التربوية، ناهيك عن مستوى توافق قيم ثقافة الوسط الأسري والثقافة المدرسية.

إن العوامل المحددة لسياسة دمقرطة التربية، في هذه البلدان، متعددة، ومن بينها التغيرات الماكرو - ثقافية: فنحن أمام مجتمع يعرف إعادة تشكل بنياته الاجتماعية، وتغيرا في المواقف الاجتماعية، يخلق شكلا من الحركية داخل الجماعات المهيمنة، بدلا من أن يخلقها فيما بين الفئات السوسيو - اقتصادية كالانتقال في العلاقات الاجتماعية من التقليد إلى الحداثة والمرور من تراتبية اجتماعية فقدت أسسها الاقتصادية نحو تراتبية أخرى في طور الهيكلة.

ولقد تم دمج النظام التربوي داخل مجموع سوسيو - ثقافي يتميز بالتجاوز والتداخل وأحيانا يتميز بالصراع بين ثقافة ماضوية وثقافة غربية أقحمت وأوصت بالأخذ بها السلطات الاستعمارية. إن مثاقفة الطفل الممدرس، تخلق انقطاعا بين محتوى التكوين والعالم الخارج عن المدرسة. فكلما بلغ التلميذ مستوى عال من المثاقفة، كلما كان تمدرسه سهلا، وأكثر مردودية مع الاستفادة من الاندماج الاجتماعي والاقتصادي الناجح. وهذا الأمر، نلمسه على مستوى لغات التعليم. فاللغة الأجنبية المعتمدة، تمرر معارف علمية وتقنية، وهي أداة لتدبير القطاعات الإدارية والأعمال، وهي لغة للهيمنة وتفتح المجال لولوج القطاعات العصرية للاقتصاد. وهكذا، فإن السياسة التربوية توجد في وضعية حيث تناقضات العرض من التربية والضغط غير المتوازن للطلب على المستويات العليا المنظومة التربوية يتعايشان مع الصعوبات المتزايدة للاندماج المهني للخريجين وحاملي الشواهد من جميع المستويات ومن جميع التأهيلات. ويجب أن نضيف إلى هذا كله، الاختلافات ذات الطبيعة النوعية بين

البلدان النامية والبلدان المصنعة والتي توجد في العلاقة ذاتها بين التربية والديمقراطية[1]. إذ أن هناك صعوبة في تطبيق المفهوم الليبرالي للتكافؤ والذي يعتبر أن النظام التعليمي ينبغي أن ينظر إليه بطريقة تؤدي إلى إزالة الحواجز التي تعيق التلاميذ المتفوقين وتمنعهم من الاستفادة من استعداداتهم والحصول على الارتقاء الاجتماعي الذي يعتبر حقا من حقوقهم.

5- الدمقرطة والهياكل المؤسساتية للنظام

أ. إلى جانب الدمقرطة عن طريق انفتاح النظام، تنتج دمقرطة عن طريق طبيعة الهياكل وعن طريق أدائها. وتؤثر العوامل الاجتماعية، قليلا، على تحديد المسار المدرسي وذلك عندما تكون إجراءات تكافؤ الفرص متعددة لأجل تسهيل الوصول إلى أعلى المستويات من طرف الأفراد. وهكذا، فإن الدمقرطة تكون تابعة لطرق انفتاح النظام ولتطور أشكال التمدرس المتعددة فيه.

ويتمثل دور المؤسسات التربوية في تحديد إيقاع التمدرس وخريطة التكوينات وعدد التلاميذ الذين يمكن أن يستقبلهم وكذا في أن تكون سياسات للعرض من التعليم. ويمكن لهذه السياسات أن تؤثر على تدبير الشعب التي ينبغي خلقها أو التي يجب حذفها، كما يمكن أن تكون وسيلة للتحفيز على التميز والتفوق من أجل ولوج الكفاءة المرغوب فيها داخل سوق الشغل.

ب. إن كل شكل هيكلي، انتقائي تقليدي، تعليم موحد، أو بنية متعددة التخصصات يعزز تكافؤ الفرص أكثر من غيره. فنظام معمم على جميع الأطفال هو نظام موجه بحكم تعريفه، سواء أكان

---

(1) Himischhorn, M. **Consumérisme scolaire et démocratie**, In. Boudon, R et al. **Ecole et société, les paradoxes de la démocratie**. Presse Universitaires de France. Paris, 2001.

متعدد التخصصات أو ذو جذع مشترك. في حين أن نظاما غير معمم وولوجه محدود هو، بحكم ذلك، انتقائي، نخبوي يخلق آليات للانتقاء والإقصاء. ويبدو أن الانتقال من نسق نخبوي إلى نسق منفتح موجه إلى تنوع المستفيدين منه يتجلى في قرارات سياسية من قبيل: تمديد الإجبارية المدرسية، تأخير مستويات التوجيه المدرسي، تبني واعتماد هياكل موحدة على مستوى الأسلاك الأولى من التعليم الثانوي، إلغاء أسلاك نهاية الدروس الثانوية، إدخال إصلاحات تروم وضع تخصصات متعددة في المسارات الدراسية. إن مبدأ الاختلاف يمثل هدفا أحاديا اعتبارا أن توزيع الكفاءات الطبيعية هو مكسب بالنسبة للمجتمع برمته، حيث تؤدي، في نفس الوقت، إلى التكامل فيما بين هذه الكفاءات[1].

إن الوحدة والتنوع في بنية النظم، قد يحيلان تبعا للأوضاع إلى استراتيجيات تكافؤ أو عدم تكافؤ الفرص. ففي سياق الإيديولوجية الليبرالية، وبكيفية غير مباشرة، يتم تعزيز ظهور الاختلافات على إثر سياسة استقلالية المدارس، ومن خلال توسع نطاق حرية اختيار المدرسة من قبل الأسر؛ وهناك تكمن آثارها السلبية. إن عدم تكافؤ الفرص التعليمية ينتج عن الطريقة التي يتم من خلالها تحضير الوحدات التعليمية داخل نفس الفضاء، وتختلف من حيث المستفيدين منها أو من حيث التكوينات والأهداف. إن ضمان متوج هذه الهياكل يأتي، وبشكل جزئي من بنيات النظام ومن المساواة إلى حد ما في النتائج. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الهياكل مضبوطة، وبشكل جزئي، بالطريقة التي تتدخل بها الدولة لأجل تنظيم أعمال الفاعلين المحليين.

---

(1) Sen, A. **Inequality reexamined**. Oxford University Press. Oxford, 1992.

ج. مـــن بـــين المشاكل الرئيـسية، في مجال الهياكل الديمقراطية للتعليم، مـــشكلة التوفـــيق بـــين المتطلبات المتناقضة، ظاهريا، وبين وحدة هياكل التعليم وتنوعها، من جهة ومن أجل توفير الاختلاط اللازم بـــين جميع التلاميذ لتحقيق نسبة كافية من تكافؤ الفرص والتنوع مـــن جهة أخرى، بهدف تكييف التعليم مع الاحتياجات المختلفة تبعا لشخصية الأفراد والمهن التي يتجهون إليها.

في بداية التمدرس، فإن الوحدة تسود في هياكل التدريس في معظم الـــبلدان: حيث يتم تنظيم التعليم الابتدائي بطريقة أحادية الاتجاه وغـــير متباينة، ومباشرة بعد هذا المستوى، فإن التعليم الثانوي يثير حـــتما مـــسألة الخيارات في التعليم والعلاقات بين التكوين العام والتكوين المهني.

وعمـــوما، داخـــل هـــذه الجدلية بين الوحدة والتنوع، فإن اتجاه الـــسياسات التـــربوية الحديثة يقوم على توحيد الفرص الممنوحة للتلاميذ مع تنويع اختياراتهم الفعلية[1].

د. مـــن الجـــوانب الهيكلـــية للنظام التربوي والتي تشغل السياسات التـــربوية؛ المشكل التنظيمي للتوجيه المدرسي من قبيل المرحلة من الـــتمدرس التي ينبغي أن يتم فيها التوجيه، أشكال وطرق المعلومة وطـــرق اســـتقبال الطلاب ومساهمة المستعملين في تدبير أسلوب الوجيه[2].

---

(1) Le lièvre, C. **Les politiques scolaires mises en examen**. E.S. F. Paris, 2002.

(2) Legrand. **L'école unique à quelles conditions ?** Scarabée, Paris, 1981.

- **La différenciation pédagogique**, Scarabée, Paris, 1986.
- (Dir). **Pour un collège démocratique,** La documentation Française, Paris, 1983.

هـ. وقد تعددت الأعمال المهتمة بالأعراض الناتجة عن انتقائية النظام التربوي والطرق الكفيلة لتجاوز آثارها مثل ظهور تشخيصات لقضية الفشل المدرسي والمحاولات لمعالجته.

و. إن سياسات العرض من التعليم والمنظمة بواسطة إجراءات إرادية لها تأثير هام في توفير أساليب لتكافؤ الفرص. وفي هذا الإطار، فإن سياسة الدولة تسعى لتوفير فرص متكافئة من التربية ومن الثقافة إلى أولئك الذين يتوفرون على مواهب ومحفزات متماثلة[1]. فالتربية الأساسية، مع تكثيف توفرها في المجال الترابي تساهم، بشكل كبير، في الحد من الاختلافات الجغرافية والجهوية. ويجب أن يضاف إلى ذلك الدور الهام للإصلاحات التنظيمية للنظام والتي لها تأثير مباشر على دمقرطة المدرسة مثل: التوجيه الإيجابي، الجسور بين المسارات الدراسية والشعب وكذا الدعم المالي مع تأخير - قدر الإمكان - إجراءات الانتقاء، إلخ[2].

ز. لقد شكلت التدابير المتخذة للتخفيف من المعيقات الاجتماعية والاقتصادية الأصلية للطلاب، عنصرا هاما للاستراتيجيات التصحيحية، فالمصلحون يضعون لدمقرطة التعليم شروطا لا غنى عنها، من بينها: مجانية الخدمات، التوزيع العادل للموارد العمومية الموجهة إلى التربية، توزيع معرفة مدرسية مماثلة على الجميع، ومدرسون يمتلكون تكوينا مماثلا بالنسبة لجميع المدارس[3].

---

(1) Rawls, J. **Théorie de la justice**. Ed. du seuil. Paris. 1987.

(2) Duru-Bellat, M. **Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes**. Presses Universitaires de France. Paris, 2001.

(3) Prost, A. **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** P.U.F Paris, 1986.

Langouët, G. **La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui**, E.S.P. Paris, 1994.

ووفقـــا لتقرير (كولمان) فإن "المثل الأعلى لتكافؤ الفرص هو مثل أعلـــى خاطئ، فالمجتمع لا يمكنه أن يتخذ قرارا بخلق فرص متكافئة لجمـــيع الأطفال الذين يشكلون جزءا منه. فما ينبغي أن يقوم به المجـــتمع هـــو أن يقرر إلى أي حد يمكن أن يسير استثمار الموارد العمومـــية للحـــد من أهمية عدم المساواة الناجمة عن الموارد المادية الخاصة للأفراد".

ر. إن الاتجاه الذي ظهر في كثير من الدول المتقدمة ينهض على أساس توجـــيه السياسات المتعلقة بهذه المسألة مع محاولة الاستجابة، من خـــلال حلـــول ملموسة، للطلبات السياسية المبدئية والأخلاقية، والمـــبدأ هـــو تـــصحيح عدم المساواة عن طريق سياسة اجتماعية ملائمـــة[1]. إن توحيد الموارد الموضوعة لفائدة المدارس ومعيارية الـــبرامج والـــشواهد تظـــل من بين التدابير اللازمة والقادرة على تصحيح أوجه عدم تكافؤ الفرص.

فخـــلال العقـــود الأخـــيرة، تم تطوير بيداغوجية تعويضية لأجل تـــصحيح الـــتفاوتات الاجتماعية لأصول التلاميذ، والتي انخرطت ضمنها دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، لاسيما السلطات الفيدرالـــية الأمريكية[2]. وقد وجهت التدابير نحو تعويض الضعف البيداغوجـــي علـــى مـــستوى التعليم الابتدائي وتبسيط أو إلغاء إجراءات الانتقاء عند القبول في الالتحاق بالمدرسة، انتقاء إيجابـــي أو دعـــم بيداغوجي ونفسي طيلة مسارهم الدراسي، بالإضافة إلى المزيد من التدخل والمساعدة الاجتماعية على مستوى أسر التلاميذ.

---

(1) Touraine, A. **Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique et vous**. Fayard, Paris, 1995.

(2) Little, A; Smith, G. **Les stratégies de compensation**. OCDE. Paris, 1971.

ص. وبصفة عامة، فإن سياسة دمقرطة التعليم اجتازت القرن العشرين مبنية في ذلك، على أساس قيم المساواة، وعلى أساس النظريات الاقتصادية الناشئة ومن بينها نظرية الرأسمال البشري وعلى فكرة الاحتياطي من المواهب وعلى الإيديولوجية القائمة على الجدارة وكذلك على أساس المدرسة الجديدة في المجال البيداغوجي، المدرسة الموحدة، وتعدد وظائف الهياكل والمساواة في المعاملة بين التلاميذ[1].

ويطرح كمبدأ أن القدرات على التعلم لدى الأفراد، هي قابلة للمد وللتوسع وعلى الخصوصيات الفردية، المعرفية والعاطفية القابلة للتكيف تبعا للضرورات وللاحتياجات[2]. ويتعلق الأمر، أيضا، باستبدال المبدأ المعروف أن لكل واحد حسب احتياجاته بمبدأ لكل واحد قدراته، وذلك من خلال وضع عدالة تصحيحية إن اقتضى الحال[3].

تبعا للدول، تم التركيز، حسب الأحوال وعلى وجه الحصر، على توسيع النظام، وهكذا في الولايات المتحدة تم التركيز، بالأساس على خريطة التربية الجماهيرية، بينما في السويد، بذلت جهود كبيرة من أجل التقليص، وعلى وجه التحديد، من العلاقة والارتباط القائم بين الوسط الاجتماعي والمسار الدراسي (في حين وبكيفية موازية تم تقليص عدم تكافؤات شروط العيش). ولكن وبالرغم بسيرهما في اتجاهات مختلفة وفعالة، بحيث أن عدم التكافؤات الاجتماعية في المدرسة قد انخفضت في كلتي الحالتين، فإن هاتين الدولتين لا تختلفان، في نهاية المطاف، عن طريق اتساع هاتين

---

(1) Legrand, L. **La différenciation pédagogique**. Scarabée, Paris, 1986.

(2) Maurin, E. **L'égalité des possibles**, éd. Seuil. Paris. 2002.

(3) Sen, A. **Repenser l'inégalité**. Le Seuil. Paris. 2000.

الأخيرتين. وهذا يبين، بشكل واضح، أن التوسع القوي للنظام (في الـولايات المتحدة) يمكن أن يوازن آثار عدم تكافؤ اجتماعي أعلى بكثيــر ممــا كان عليه في السويد (وكذلك ورغم وجود مكتسبات مدرسية أكثر تباينا مما كانت في السويد).

وفي الختام، فإن الانفتاح هو إذن سياسة وسياسة فعالة، فالمدرسة لا يمكــن أن تلعب دورا فعليا في الحركية الاجتماعية، ولاسيما في الحد من اللامساواة من جيل لآخر، إلا في حالة ما إذا كانت التربية والشواهد التي تمنحها تستفيد منها نسبة كبيرة من الأجيال. لكن، وبطريقة أكثر التباسا، فإن الدولة يمكن أن تتخذ قرارا، صراحة أو ضمنيا، بفتح الباب على مصراعيه والسماح للفئات الأكثر تمدرسا بأن لا تفقد شيئا، بينما الفئات المستبعدة، اليوم، بإمكانها أن تحسن وضــعيتها. إن الــشباب المنحدرين من أسر ميسورة قد يعوضون تقــدمهم، عــن طــريق الــذهاب بعــيدا، واختيار بعض الشعب (الدمقــرطة هــنا إذن عملية اقصائية)، فإن الشباب من أوساط فقيــرة، في هذه الحالة، يمكن أن يساورهم الشعور بوجود تقدم اجتماعي في حالة ما يقارنون وضعيتهم بوضعية آبائهم (هذا فيما إذا اعتبرنا الولوج إلى مستوى معين من التعليم يشكل مكسبا في حــد ذاته). إن العرض الذي يكون في طور التوسع لا يجد أدنى صعوبة في الالتقاء مع طلب للتعليم. ويشكل بذلك سياسة توافقية.' Marie Duru-Bellat (الصفحات 174-175)[1].

(1) Duru-Bellat; M. Les inégalités sociales à l'école ... op. cit.

القسم الثالث

تدبير السياسة التربوية

إدارة النظام التربوي

1- النظام التربوي

يعــد مفهوم النظام التعليمي، بالنظر إليه كأداة للسياسة التربوية، مفهوما محوريا لكل مقاربة تحليلية لهذا المجال. يستعمل، منهجيا وبشكل خــاص، في إطار الابستيمولوجيا المعاصرة للدلالة على مجموع العناصر والوســائل المرتبطة فيما بينها، بواسطة علاقات متعددة وتمتلك القدرة علــى التفاعل مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وذلك لأجل الاستجابة لحاجــيات محــددة، بهدف التطور والتنظيم الذاتي. إنه مفهوم ممأسس، يشتمل على مكونات تتفاعل فيما بينها لبلوغ أهداف وغايات مختلفة.

إن النظام التعليمي، شأنه في ذلك شأن كل تنظيم، يتضمن جانبا بنيويا وآخر وظيفيا[1]، ومن بين خصائصه:

- أن ديناميــته وطبــيعة عملــه ووضعية مردوديته، تتوقف - جميعها - على طبيعة العلاقات القائمة بين مكوناته الأساسية.
- أن ظــروف تفاعله مع النظام الاقتصادي والاجتماعي، تعمل على تغيير طبيعة عمله.
- أنــه يــشتمل على أنظمة فرعية إدارية، بيداغوجية، مركزية، جهوية، خاصة، إلخ.

(1) Coombs, P. **La crise mondiale de l'éducation**. Presses Universitaires de France, Paris, 1968.

- أنه يضطلع بمهام مختلفة للتربية والتكوين: الأسلاك والمستويات التعليمية، التربية غير النظامية، محو الأمية، تعليم سمعي - بصري أو افتراضي، دروس عبر المراسلة، أنشطة مدرسية موازية.

إن تباينات وخصوصيات النظم التربوية، غالبا، ما تضمن استقراءها، انطلاقا من مقاييس من قبيل:

أ. الغايات، الأهداف والمرامي،

ب. التنظيم الإداري،

ج. هياكل التعليم،

د. المحتويات البيداغوجية،

هـ. مناهج التعليم والتعلم[1].

وتشير الأدبيات المتعلقة بالنظام التربوي، سواء منها الأدبيات السياسية والاجتماعية والمقارنة، إلى بعدين اثنين لهذه المنظومة: البعد الأول يتعلق بانغلاقها أو انفتاحها على المحيط الاجتماعي الثقافي والاقتصادي، أما البعد الثاني، فيتعلق باستقلاليتها وتبعيتها بالنسبة لمحيطه[2].

إن تحديد مفهوم النظام يمر عبر تاريخ شكلته، فالمؤرخون يحددونه، في إطار التميز بين دورين متكاملين: دور عارض الخدمة/ ودور المستفيد، ويعتبر التنميط الإداري والتنسيق المنظم مراحل لاحقة في سير بناء النظام.

إن النظام التربوي الموسوم بـ "اللانظامي" ليس، في الواقع، سوى وجها من وجوه التنشئة الاجتماعية الفطرية والتعلم عن طريق

---

(1) Lê Thành Khoî. **L'éducation comparée**. Armand Colin, Paris, 1983.

(2) Bourdieu, P; Passeron, J-C. **La reproduction**. Ed. de minuit. Paris, 1970.

المحاكاة. وبالتالي، فإن المقارنة بين هذين النوعين من الأنظمة، لا يمكن رؤيتها إلا من وجهة نظر نظرية وبيداغوجية محضة، ذلك أن النظريات البيداغوجية تحجب الاختلاف، من حيث الطبيعة، بين هذين النوعين من الأنظمة، لأن العلاقات بين عارضي الخدمة والمستفيدين منها، داخل النظام، هي - بالضرورة - علاقة شكلانية. إن مفهوم التربية اللانظامية، في إطار البلاغة المعاصرة، يستدعي، باستمرار، اعتبار أنشطة مقترنة أو بعيدة مثل أنشطة الوقت الثالث أو مختلف منتوجات الثقافة الجماهيرية، التكوينات المهنية، الترفيه بهدف التكوين، إلخ.

وفي نفس هذا السياق، تجب ملاحظة أن الاتجاهات من أجل تربية لا نظامية، عندما تم اقتراحها والتشجيع عليها، من لدن خبراء دوليين، هو بهدف الإفصاح عن عدم كفاية الإجراءات التي اتخذتها الدول السائرة في طريق النمو، في سبيل تعميم التعلم الأساسي[1]. وهكذا، كانت الدعوة إلى اللجوء إلى التربية التقليدية اللانظامية أو إلى التربية الإسلامية والقرآنية لأجل تعليم الأطفال في سن التمدرس.

وبناءا على ذلك، فإن كل نظام تربوي يقوم على شروط مؤسساتية، وأن حدوده تتوقف على الأهداف المرجوة منه وعلى إمكانيات التطبيق الموجهة له: تعليم أولي نظامي، لا نظامي، تربية مستمرة، إلخ. فهو يمتاز:

أ. بمستوى تعقيد غايات التكوين، بالهيكلة والقوانين المسيرة؛

---

(1) Evans, DR. **La planification de l'éducation non formelle**. IIPE Unesco. Paris, 1981.

Quenum, P.J.C. **Interaction des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique**. L'Harmattan, Paris, 1998.

ب. بأهمية مورفولوجية وبنية أسلاكه التعليمية المستقلة والمرتبطة فيما بينها.

2- الهيكلة الإدارية

عندما ننظر إلى نظام تعليمي معين، فإننا نلاحظ أن الشبكة الوطنية للتعليم من أسلاك وقطاعات بيداغوجية، يتم تصورها بالأساس، في المراقبة الإدارية للسلطات العمومية أو الخاصة وأيضا، في التنسيق بين مكوناته. فالتربية تحكمها القوانين والميزانيات العمومية وتخضع، كذلك، للمراقبة المباشرة إلى حد ما. إن التعليم العمومي يستمد وصايته من إدارة تكتسب مشروعيتها، من خلال، جهاز تنفيذي وطني أو جهوي. أما بالنسبة للتعليم الخاص فهو يستقل بسلطة تنظيمية قد تكون تعاونية، جمعوية، دينية أو تجارية. ولا يمكن أن يكون تحليل سير بناء السياسات تحليلا وافيا، إذ نحن لم نضمنه طبيعة عمل الإدارة التي تعتبر مكونا تنظيميا للدولة، والتي تلعب دورا رئيسيا في الحركة والترجمة الواقعية للسياسات.

إن وظيفة الإدارة تتطور، تبعا للسياسة الحكومية وتبعا للأنظمة الإدارية. ففي الدول العصرية، تضطلع الإدارة عامة بمهام تتميز حسب طبيعة ونوعية هذه المهام:

- مهام السيادة، الدفاع والأمن؛
- مهام اقتصادية ومالية؛
- مهام اجتماعية: الصحة، الشغل، السكن؛
- مهام تربوية وثقافية: التعليم، الثقافة، البحث العلمي، الترفيه.

وفي سياق التطور الحالي، فإن تقديم الخدمات يعرف نموا مطردا. ومن بين غايات التربية نجد:

- تحقيق الأهداف النوعية في مجالات السياسة التربوية؛
- ضمان عمل وفعالية الآلة التربوية؛
- تطوير بنياته التحتية المادية وأنشطته الثقافية؛
- تنظيم بنيته التحتية الإجرائية؛
- فتح إمكانية التجديد.

ويعتبر اتخاذ القرار[1] أحد الخصائص الرئيسية لوظائف الإدارة التي تفترض وجود سلطة وصاية قادرة على استيعاب الأبعاد المختلفة لسيرورة التنفيذ. ففي الإدارات، ذات الهياكل المركزية، توجد سلطة حكومية وصية على قطاع التربية، تستمد سلطتها من القانون الدستوري، وتمتلك سلطة إدراية. كما أن مجالات اختصاصها تتوقف على المجال الوطني، وتتطور تبعا للمراحل التاريخية. ومن بين اختصاصات المسؤول عن هذا القطاع:

- يعين الموظفين بموافقة السلطات العليا في البلاد؛
- يمتلك سلطة القرار ويعد التوجيهات؛
- يمتلك السلطة القانونية التي يمكن أن يفوض القيام بها إلى قطاعات أخرى أو إلى المراتب الإدارية؛
- يمتلك سلطة التدبير بصفته الآمر بالصرف الرئيسي لميزانية القطاع الذي يشرف عليه.

وهكذا، فإن النظام التربوي عندما يكون، على المستوى الوطني، مسيرا من طرف وزير أو أي جهاز آخر مماثل، فإنه يحمل ملامح منظمة من المنظمات:

- يمتلك كتلة أجرية هي، بدون شك، الأكثر أهمية في البلاد، مع ضرورات تدبير الموارد البشرية التي تعمل في القطاع؛

(1) انظر الفصل الثاني؛ سيرورة اتخاذ القرارات.

- ميزانية تفرض إعدادا دقيقا، يعكس الأوليات السياسية للبلد؛
- وعاء عقاري كبير، يحتاج إلى الصيانة باستمرار؛
- الجمع، العقلنة واستغلال كم هائل من المعلومات الضرورية للسير الجيد لمختلف مظاهر النظام؛
- ترسانة من القواعد والقوانين لأجل تنظيم الأدوار، الواجبات وحقوق الفاعلين، داخل النظام: مدرسون، إداريون، مؤطرون، متعلمون، أولياء، إلخ.

إن دور مؤسسة الدولة، في مجال التربية، يجب أن تعطى له الأولوية ضمن أية مقاربة لهذا القطاع. فمشروعية عمل الدولة وقدرتها على التدخل، يمنحانها مكانة مركزية في سيرورة وضع وتطبيق سياستها. ذلك أن خلق أنظمة تعليمية وطنية، يرتبط في الغالب، بضرورة إرساء دعائم مشروعية الدولة على مجالها الترابي، كما يرتبط بنشر ثقافة، إيديولوجية ولغة تدبير للموارد البشرية من أجل القيام بالمهام المنوطة بها. إن أدلوجة التقدم، شكلنته ومعيارية البرامج التعليمية، تتعلقان دائما بنموذج المدرسة الجماهيرية؛ والذي تم نشره، داخل المجتمعات الغربية في القرن 19، ثم بعد ذلك، في باقي دول العالم مع الزحف الاستعماري. وقد أسس هذا النموذج لدول وطنية جديدة ولحركة التحديث الاقتصادي والاجتماعي التي صاحبته.

إن سيرورة الهيكلة الإدارية تتبع حركة مأسسة النظام التربوي. وهذا الأمر يفترض أن الأجهزة التي تكونه وكذا الإجراءات التي تتحكم فيه، يكون لها مستوى عال من الملائمة والتعقيد والاستقلالية. وذلك من أجل:

أ. مواجهة التغيير، التكيف معه؛

ب. إظهار مستوى عال من التعقيد وعدم الاعتماد على بنية واحدة وعلى بعد واحد؛

ج. ضمان استقلاليته عن السلطات السياسية التي تحدده باعتبار أن تدبيره يكون من طرف موظفين مهنيين، يخضعون لتقويم حسب كفاءهم؛

د. إن التنظيم الإداري وكذا الإجراءات المصاحبة له، يجب أن ترقى إلى درجة معينة من الانسجام، وأن تكون موضوع اتفاق وتوافق؛

هـ. التمتع بحس من المسؤولية اتجاه المجتمع عن طريق ضمان التلاءم مع حاجاته وإشباع متطلباته، والاستجابة لانتظارات المستفيدين من النظام التربوي، وضمان تنفيذ القرارات القانونية المشروعة؛

و. القيام بنشر القيم وإنتاج الثقافة.

3- التدبير بواسطة الإدارة المركزية

تضطلع الإدارة، على المستوى المركزي، بمهام وضع التصورات، بما فيها وضع قوانين تتعلق بالتعليم، نظام الدراسات والامتحانات الوطنية. واعتبارا لوضعيتها على مستوى سلمية النظام، فهي تقوم بـ:

- برمجة الوسائل البشرية والمادية، توزيع القروض والتجهيز والتسيير؛
- توزيع الوظائف وفئاتها تبعا للموارد البيداغوجية والإدارية؛
- التأطير عن طريق التوجيهات والتعليمات؛
- تدبير الوعاء العقاري لقطاع التربية.

وبصفة عامة، يعتبر التنظيم الإداري وسيلة مجتمعية لتدبير الشؤون السياسية ومصالح الجماعة وحاجيات المجتمع. وهو يرتكز على مبادئ

تتنوع من بلد لآخر تحت تأثير التاريخ والثقافة والضروريات والحاجيات الاقتصادية والاجتماعية الخاصة[1].

إن هدف الدولة، من الناحية المبدئية، هو السهر على مجموع الأنشطة، انطلاقا من المستوى المركزي. ففي الأنظمة الإدارية المركزية، تتموضع وزارات التربية، بصفة عامة، على قمة الهرم. فالقرارات المتعلقة بالوظائف الهامة، يتم اتخاذها داخل بنية منظمة توجد في قمة السلمية مثل وزارة التربية الوطنية وغيرها من الوزارات المرتبطة بها، مثل وزارات التعليم الابتدائي، الثانوي، التكوين المهني أو التعليم العالي. وتقوم مهامها، بشكل عام، وبدرجات مختلفة، على تهييء الميزانية، توظيف الموارد، تدبير شؤون الفاعلين، صياغة برامج الدراسات، جمع ومعالجة الإحصائيات. ويمكن، في بعض الحالات، أن تضطلع وحدات متفرعة، جهوية إقليمية ومؤسسات تعليمية بدور أكثر أو أقل أهمية في مجال الأنظمة المرتبطة بهذه الوظائف. ويحظى النظام التربوي، داخل الأنظمة الإدارية التي تعتمد على المركزية، بوضعية خاصة ضمن جهاز الدولة، إذ يتمتع بهامش واسع من المبادرة بالمقارنة مع مؤسسات أخرى، إلى جانب وظائفه المعنوية والثقافية.

إن تطور التربية، عبر العالم، قد سار بالموازاة مع بزوغ حكومات قوية تتوخى توحيد مضامين الدروس والتعلم. وبالرغم من وجود اختلافات تخص أصل ومكان تدبير التربية، فإن الحكومة المركزية، في معظم الحالات، تشرف بنفسها على تدبير المدارس. بينما في بعض الدول، تقتصر على الإشراف على المدارس التي تديرها مؤسسات غير حكومية أو تلك التي يديرها الخواص. وقد حتم عليها عامل التطور أن

---

(1) Fournier, J. **La politique de l'éducation**. Ed. du seuil, Paris. 1971.

تتحمل مسؤولية مراقبة الحياة المدرسية التي كانت، من قبل، مناطة بأوساط مختلفة تطوعية أو غير حكومية.

ونلاحظ أن مركزية تدبير شؤون التربية قد عرف تطورا تبعا لوتيرة التطور والنمو الديمغرافي والحضري، كما تختلف الدول أيضا، بشكل واضح، في درجة تركيز السلطة، في هذا القطاع. ففي بعض الحالات، تتخذ المؤسسة الوزراتية جميع القرارات في مجال التربية، بينما في حالات أخرى، تتخذ هذه القرارات على مستوى الجهة أو المقاطعة. ومن الناحية النظرية - على الأقل - فإن المؤسسات المدرسية للدول ذات التدبير المركزي، قابلة، في الغالب، للمقارنة في ميدان تعليمها، على عكس الدول التي تكون فيها السلطة موزعة أو مشتتة. إن ظهور ونمو القومية والتنافس الاقتصادي بين الدول، ضاعفا من الأهمية التي حظيت بها التربية على المواطنة. وبالتالي حجم التمويل المالي وتوسيع مجال التربية، بات من الضروري أن تتحمله السلطات العمومية.

ولقد كان الرفع من جودة التربية أحد النتائج المباشرة لتوحيد مضامين ومناهج التعليم. وقد تم ذلك عبر التعليمات والتوجهات الرسمية للأهداف التي ينبغي بلوغها، داخل المؤسسات المدرسية. وفي إطار هذه الغاية، قامت الحكومة وإدارتها بتعبئة "مراقبين تربويين" أو "مفتشين" للسهر على التطبيق الجيد للقرارات المركزية.

المؤسسات العمومية، المؤسسات الخاصة، أية وضعية؟

إن المؤسسات المدرسية "الجماعية"، "العمومية" أو "الشبة الخاصة"، والتي تستفيد من المداخل الضريبية، قد أخذت أحيانا، موضع مؤسسات التعليم الخاص. وهكذا، فإن الدعم العمومي والموارد المالية التي تخضع لمراقبة الدولة، سمحت بتقديم تعليم ذو جودة معقولة إلى أكبر عدد من الأطفال. ومن ثمة، نرى أن في البلدان التي قامت فيها الحكومة

بمجهـــود كبير للاستثمار في مجال التعليم، تحسنت الجودة لتبلغ مستوى كـــان في الـــسابق موقوفا على المدارس الخاصة التي لا يستفيد منها إلا قسطا من السكان.

من بين إيجابيات هذا التركيز لشؤون التدبير، نجد:

- تبسيط العمل بفضل وجود مصدر واحد ووحيد لاتخاذ القرارات؛
- سرعة وتيرة اتخاذ القرارات؛
- إمكانـــية الاســـتقلال والعمل الرصين بعيدا عن ضغوطات المصالح المحلية.

لقـــد كان الاعتقاد السائد، أن عملية التنميط لا يمكن تفعيلها إلا في إطـــار نظـــام يتوفر على جهاز واحد لاتخاذ القرار. وهكذا فغالبية النظم التربوية التي حصلت على جودة عليا وعلى فعالية أكبر، أصبحت مركـــزية بفـــضل عملية التنميط. ومن ثم، فإن القرارات المستقلة التي اتخـــذت، في مجـــال التربية، كانت من ورائها أجهزة تقل شيئا فشيئا. وهكذا، ففي الولايات المتحدة الأمريكية، قد انخفضت المناطق التعليمية المستقلة من 200.000 في سنة 1850 إلى 30.000 في سنة 1930. أما في أمـــريكا اللاتينية فإن الحكومات الوطنية، وتحت دافع رغبتها القوية من أجل تطوير التربية، أعفت البلديات من تحمل هذه المسؤولية.

ومن مزايا هذا الإجراء على مستوى الممارسة البيداغوجية:

- بناء مؤسسات، مواقع وأماكن مخصصة للتعلم؛
- تقييم الأهداف حسب سنوات دراسية؛
- تحديـــد المحتوى الخاص المتعلم وللمناهج البيداغوجية الملائمة لكل مستوى دراسي؛
- التكوين المؤسساتي للمدرسين؛
- مراقبة إنجازات المدرسين والمتعلمين؛

• امتحانات نهاية كل سلك دراسي بهدف تقويم مستوى المعارف.

وهكذا، فإن الانحراف عن الانخراط في المبادئ الأساسية للتنظيم البيروقراطي، يظهر في صورة فعالية أقل أو جودة دنيا للمنتوج. فعندما لا يتوفر الأطفال على مدارس وأدوات جيدة، وعندما لا يمتلك المدرسون تكوينا جيدا، وعندما لا تؤدي المراقبة إلى استدراك مواضع نقص التكوين، فإن الإنجازات المدرسية تكون ضعيفة.

ومن بين نتائج التعقيد البيروقراطي للإدارة المركزية، التجزيء الداخلي للتوجيهات والخدمات الوظائف التي تظهر على مستوى الإدارات الجهوية. ويخلق مثل هذا التجزيء، في الغالب، فصلا بين قطاعات النظام، بين التعليم الابتدائي والثانوي، وبين العالي والمهني، بين تدبير الموارد وتدبير الميزانية. كما يخلق، أيضا، عدم تزاوج أفقي بين الجانب البيروقراطي المحض والفعل البيداغوجي، حيث الأهداف وأشكال الفعل تتعايش فيما بينها على مستوى الواقع دون أن تتفاعل فيما بينها.

إن التحقيق الإداري المقرر، على المستوى المركزي، يتطور داخل مجموع التراب الوطني، عن طريق ضرورة خلق أجهزة مكلفة بتنفيذه. وتستجيب شبكة الكيانات المختلفة، بحسب البلدان، لضرورة مواجهة احتياجات السكان.

وتجدر الملاحظة أن الاستراتيجية التركيزية للإدارة، قد تبنتها معظم الدول السائرة في طريق النمو، مؤكدة بذلك الوصاية الحكومية على المنظومة التربوية. وترى التقارير الدولية المتعلقة بهذه البلدان، أن المجهودات التي تقوم بها الإدارة للاستجابة للأهداف السياسية، تخلق مجموعة من العراقيل ذات الطبيعة البنيوية، من بينها:

- إرث ثقيل لإدارة متجاوزة، استعمارية، تقليدية أو غيرها؛
- نظام مدرسي محدود التوسع وغير مستعمل بما فيه الكفاية؛
- تعبئة متدنية للموارد البشرية؛
- عـدم قـدرة الإدارة على أن تصبح أداة للتجديد والإصلاح المستمر.

ولعـل مـن أبرز نتائج هذا الوضع، تطور إدارة بوظيفة قائمة على التجارب، بحيث تعالج المشاكل بتدخلات بيروقراطية من يوم لآخر. إن العمل الإداري يتميز بالأحكام الفردية الآنية، بدلا من التدبير المخطط على المدى البعيد، وهكذا، تنمو سلوكيات شاذة وغير منتظرة، مثل: الفردانية، الاعتباطـية أو الـسلطوية. ويفتقر توجيه القرارات إلى الحياد، إذ غالبا ما تكون في خدمة الحاكمين؛ فهي تتغير حسب إرادة القادة السياسيين. ومن هنا، نلاحظ وجود سياسة تعليمية تتسم باللاعقلانية وعدم الانسجام.

4- الإدارة التربوية اللامركزية

لقد أصبحت اللامركزية، بدون شك، أحد الظواهر الأكثر أهمية والتي برزت إلى الوجود في العقود الثلاثة الأخيرة. وعادة ما نقابل بين الـتدبير المركـزي والـتدبير اللامركزي. فالمركزية توجد في الدول المـوحدة، بينما توجد اللامركزية في الدول ذات النظام الفيدرالي (مثل ألمانيا، الولايات المتحدة، كندا، إلخ.) كما أن اللامركزية توجد، أيضا، وبدرجة معينة، في الدول الموحدة حيث تتكفل الجماعات المحلية ببعض جوانب التربية.

إن توزيـع المهام، في مجال التربية، يختلف باختلاف البلدان، وتبعا لتدخل الفاعلين وتبعا لاختصاصاتهم. ويتوقف هذا التوزيع، تبعا للدولة القومية المركزية أو الدولة اللامركزية، ويتجلى ذلك في:

- عـدم تركيز مسؤوليات التدبير بإسنادها للمصالح الخارجية، الجهوية والمحلية للدولة؛
- عـدم التركيـز مـع تقاسم الكفاءات مع الجماعات الترابية والجهات؛
- استقلالية نسبية إدارية، مالية أو بيداغوجية لبعض المؤسسات التعليمية، وبالخصوص، المؤسسات الجامعية.

وفيما يخص الدولة الفيدرالية أو الكونفدرالية، يتجلى عدم التركيز في:

- توزيـع المهام المختلفة أو مهام مشتركة بين الإدارة الفيدرالية والولايات التابعة لها؛
- في الـولايات الداخلة في فيدرالية والتي لها مركزية داخلية أو نسبية من اللامركزية أو الاستقلال الممنوح لبعض الجماعات الترابية أو لبعض المؤسسات التعليمية.

أسباب حركة اللامركزية

يتساءل عدد من أصحاب القرارات عن الأسباب التي تحذو بدولة مـن الدول نحو ضرورة عدم تركيز اتخاذ القرار، في مجال التربية، وعن ماهية نوع القرارات التي يمكن أن تستفيد من ذلك. وتقضي الإشكالية التي يطرحها هذا الموضوع، بتحليل الدواعي التي تدفع عددا كبيرا من الدول إلى الاتجاه نحو سياسة اللامركزية. إن السؤال الذي ينبغي طرحه يـتعلق بسلطة الوصاية التي ينبغي أن تخضع إليها التربية من وجهة نظر المشروعية السياسية وفعالية التدبير والكلفة المالية.

لقد فرضت اللامركزية على عدد كبير من الدول، بما فيها الدول، التي تعتمد – تقليديا – نظاما مركزيا، في سياق الدعوات الرامية اليوم، إلى تقليص المصاريف العمومية وتحسين المردودية. وتبدو كحل للتحديد

السريع للقضايا، وتتويج لسيرورة الدمقرطة السياسية، وتحديد واضح للمسؤوليات واستجابة للرأي العام الذي يكشف عن إرادته بأن تتم استشارته.

إن حاجات التنسيق السياسي والإداري ليست هي نفسها بالنسبة لجميع الدول. ذلك أن نقاط تقاطع الوظائف المشار إليها، يكون التفاوض بشأنها، مع شركاء الإدارة المركزية أو مع شركاء الولايات الأعضاء داخل الفيدرالية. ففي الولايات المتحدة، تجتمع اللجان الممثلة لأجهزة مختلفة، على المستوى الفيدرالي، والتي تقوم بصفة دورية، بتقديم تشخيص لوضعية النظام التربوي وآفاق إصلاحه. وتمتلك كل ولاية حيزا من السيادة في بعض المجالات، على أن الحكومة الفيدرالية لها تأثير كبير، من خلال وضع البرامج، مع التمويلات المالية الخاصة لأجل تطوير بعض التوجيهات السياسية (تعلم العلوم والتقنيات، تربية تصحيحية وتدبير الفروقات الاجتماعية والاقتصادية).

وتعرف الدول، ذات البنيات المخالفة، ممركزة، فيدرالية، غير ممركزة، وضعية مماثلة. وتبرز الدراسات الدولية تشابها على مستوى المشاكل التي ينبغي إيجاد حلول لها، وكذلك على مستوى أهداف السياسة التعليمية. على أن الطرق المتبعة والأولويات ليست، دائما، قابلة للنقل من بلد إلى آخر، ولا يمكن أن تدرك إلا في سياق سياسي وثقافي خاص بكل مجتمع على حدة، ونوع العلاقات والصراعات بين الفاعلين الاجتماعيين.

إن اللامركزية، في معانيها المختلفة، توزيع كل عنصر متراكم أو ممركز في نقطة مجالية واحدة. وهناك استعارة شائعة، في وصف هذا التوزيع، وهي استعارة الهرم، فمعظم الأجهزة العمومية أو الخاصة، تعتمد على "القادة" والمسيرين أو على الأشخاص المكلفين باتخاذ

القرارات بالنسبة لباقي أعضاء المؤسسة. وتتجه المؤسسات الكبرى إلى امتلاك بنية هرمية. وتؤثر القرارات المتخذة، من الأعلى، على عدد كبير من الأفراد؛ بينما القرارات المتخذة على مستوى القاعدة، تأثيرها أقل فعالية.

إن اللامركزية تعني التشتت وعدم التركيز، وزيادة المسافة بين أصحاب المصلحة، ويمكن أن تعني، أيضا، مجموعة من العلاقات الضعيفة. إن التشتت والفضاء يعززان تنمية الفردانية أو التنوع. فاللامركزية، في حد ذاتها، تجعل النظام أقل انسجاما، كما تجعل مكوناته موحدة قليلا.

إن إجراءات اللامركزية تظهر، بوضوح أكبر، عند نقل المهام من المركز إلى المحيط. وهناك ثلاثة عوامل رئيسية، من شأنها تفسير الاهتمام المتزايد بتفويض السلطة في القطاع التربوي. فهناك، أولا، النقاشات السياسية والاقتصادية لسنوات 1970 و1980، والتي سرقت الضوء عن "التوافقات الكبيرة" الغربية وغيرت فكرة المطالبة بحكومة مركزية قوية. وضع مماثل عرفته روسيا وأوربا الشرقية. وقد كان من نتائج ذلك، إعادة تحديد وتقليص دور الحكومة المركزية، عن طريق تنمية السوق الحرة. ومن جهتها، استمرت العولمة الاقتصادية والمالية في إضعاف السلطة المركزية.

وفي تلك الأثناء، عرفت النظم التربوية، عبر العالم، مضاعفة لأعدادها. فارتفاع أعداد المدرسين والتلاميذ، وضع كفاءة البيروقراطيين المركزيين في المحافظة على جودة التعليم موضع امتحان صعب. وكان للغضب المتزايد للرأي العام، دورا في تسريع نقل سلطة القرارات إلى الهيئات المحلية.

وأخيرا، فقد سمح ظهور التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل، تقوية مراقبة النظم التربوية مع تدبير لا مركزي. وقد أعطى نموذج

التدبير الجديد، الذي يركز على النتائج والمردودية، بدلا من التركيز على الوسائل، أهمية قصوى لتعزيز الكفاءات المحلية في مجال اتخاذ القرارات.

اللاتركيز، اللامركزية والتدبير المجالي

يتميز النقاش المتعلق بنوع التدبير بارتكازه على اعتبارات إيديولوجية، في حين أن السؤال الذي يطرح نفسه يخص، في الحقيقة، القرارات التي ينبغي أن تكون موضوع اللامركزية، وما هي سلطة الوصاية على تدبير المؤسسات.

إن اللامركزية هي إصلاح نوعي يدل على كل نقل للسلطة من سلطة، ذات رتبة سلمية أعلى، إلى سلطة أخرى، ذات رتبة دنيا. وفي هذا الإطار، فإن هذه السيرورة هي ما يسمى لا تمركز. فإذا تعلق الأمر بنقل سلطة نحو سلطة جهوية، فإننا، في هذه الحالة، نتكلم عن لا مركزية السلطة. فالحركات المسماة بحركات التركيز، تنقل السلطة، في جانبها المتعلق بتطبيق القوانين، وليس في الجانب المتعلق بإعدادها. فالنيابة الإقليمية هي، في الواقع، تمثل للسلطة المركزية على مستوى الجهة أو الإقليم.

لقد اعتمدت العديد من الدول أنماط اللاتركيز الإداري للتخفيف من ثقل الدولة، وذلك بخلق مراكز المسؤولية التابعة للسلطة المركزية، لكن مع ذلك، فهي تمتلك استقلالية إدارية. ومع مرور الوقت، بدأ انتشارها كأداة سياسية، تهدف إلى جعل الخدمات اللاتركيزية لملائمة القطاع العام للحاجيات المختلفة للجهات: مهام تتعلق بالتدبير البيداغوجي للعرض التربوي، تكوين المدرسين، نقل العدة المادية للمؤسسات إلى الجماعات المحلية.

تتعلق أنواع القرارات اللامركزية، حسب الدول وفي معظم الحالات، بالحكامة السياسية والتخطيط، تحديد الحد الأدنى من

الحاجيات، المنهاج، محتويات التعليم، الكتب المدرسية، السياسة اللغوية، الامتحانات، مصادر التمويل، تدبير الموارد البشرية.

وحسب منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية[1]، فإن لا مركزية القرار، في مجال إدارة التربية، يتم عبر ثلاثة أشكال:

- الاستقلالية التامة؛
- اتخاذ القرارات بعد استشارة السلطة؛
- اتخاذ القرارات وفقا لتوجيهات السلطة العليا.

فاللامركزية معناها الاعتراف بالوجود القانوني للجماعات الثانوية وأن تتمتع بشخصية قانونية. وهذه الاستقلالية هي استقلالية محددة، من خلال إطار قانوني وتختلف حسب المجالات. وهكذا، فإن استقلالية الجماعات المحلية هي، بصفة عامة، استقلالية إدارية وليست دستورية.

وتقتضي اللامركزية، بالضرورة، لفائدة الممثلين المحليين، استراتيجية للمشروعية السياسية. وفي هذا الصدد، فإن أربعة ميادين للسلطة تكون مستهدفة: الحكومة المركزية، هيئات حكومة الولايات الأعضاء في الفيدرالية، الأقاليم أو القطاعات، البلديات أو المقاطعات، المؤسسة التعليمية.

إن تنوع الاستراتيجيات، من شأنه، أن يفسر لماذا تعطي سياسات "اللامركزية" نتائج متناقضة. فالفاعلون قد يتجهون إلى تبني نفس السياسة، في بلدان متعددة لكن مع تنويع الأهداف، وعدم الالتزام بتطبيق صارح للقوانين، فليس هناك بعد واحد أو استراتيجية مثلى، قابلة للتطبيق في جميع الحالات.

---

(1) OCDE. **Le processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE**. OCDE. Paris, 1995.

ولعل من بين نتائج هذه الإجراءات، أن نقل السلطة سيسمح بتحديد سريع للمشاكل، وتيسير البحث عن الحلول الملائمة. وهذا التفويض للسلطة له ما يبرره، في الدول السائرة في طريق النمو، لإيجاد مصادر مالية جديدة، في حالة نقل السلطة لأجل تدبير المدارس التي يصعب تمويلها. ولهذا الغرض، تتم تعبئة الضرائب المحلية الخاصة. وبالرغم من استمرار الدولة في تدبير القطاع على المستوى المركزي، فإن مثل هذه الإجراءات، من شأنها أن تخفف العبئ على مالية الدولة. وتجب الإشارة، في هذا الصدد، إلى أن تعبئة الموارد، على المستوى المحلي، له آثار مزدوجة، بالنظر إلى الموارد غير المتكافئة على مستوى الأقاليم والجهات. وفي هذه الحالات، فإن الدولة مدعوة، دائما، إلى مواجهة اللاتوازن بين الجهات لأجل تجنب تباينات محتملة بينها.

المشروعية السياسية والكفاءة المهنية في نقل السلطة

إن محددات نقل السلطة، في مجال السياسة التربوية، تتمثل في المشروعية الديمقراطية والكفاءة المهنية. ولأجل التمييز بين المقاييس الديمقراطية ومقياس الكفاءة المهنية، فإن الأمر لا يتعلق بمعرفة ما إذا كانت الحكومة ديمقراطية أم لا، وإنما يتعلق بمعرفة ما إذا كانت الحكامة ذات مشروعية سياسية أو مهنية. ففي بعض الدول الديمقراطية المتميزة بمشاركة محلية قوية في الحياة السياسية (البلدان الاسكندنافية) يعهد لمربين مهنيين، يتمتعون باستقلالية كبرى، لمراقبة المؤسسات المدرسية[1]. بينما في دول أخرى، كما هو الأمر في بعض ولايات ومدن الولايات المتحدة، فإن الإصلاحات تتجه نحو نزع

---

(1) OCDE. op.cit. 1995.

صــلاحيات المراقبة، من لدن المربين المهنيين لفائدة سلطة الجماعات المحلية[1].

ويــتوقف نجــاح التدبير المستقل للمدارس القائم على المشروعية السياسية، على مواقف المسؤولين الإداريين من المدرسة أو المقاطعة، في الحــرص علــى المــشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات. فالعديد من الجماعــات هــي جماعات غير متجانسة. فإذا قامت مجموعة بفرض نفسها، داخل مجلس مدرسي، عن طريق إقصاء مجموعات أخرى، فإن التجربة تفقد مصداقيتها الديمقراطية. وفي هذه الحالة، فإن التحكيم بين المجموعات يصبح المهمة الأولى للمتصرف الإداري.

وتــنطلق جمــيع هــذه الإصلاحات من مبدأ أن الأشخاص غير المختــصين بالتربية، بإمكانهم تدبير شؤون المدرسة تدبيرا فعالا. وعلى المستوى العملي، فإن جميع الإصلاحات تتقدم بحذر، مانحة مسؤوليات محــدودة للجماعات إلى حين اكتسابها وبرهنتها على كفاءاتها في مجال الــتدبير. وفي الواقع، فإن معيار الكفاءة المهنية كثيرا ما يتم الدفاع عنه بخــصوص الحكامة. وتعتبر التربية، في جميع الأنحاء، كنشاط يجب أن يوضع بين أيدي المتخصصين، والأشخاص الذين تلقوا تكوينا واكتسبوا مهارات ومعارف خاصة.

مستوى نقل السلطة والخوصصة

تختلف إصلاحات اللامركزية المبنية على الخبرة تبعا لمستوى النظام التــربوي الذي تم نقل السلطة إليه. ففي الكثير من الدول، فإن نقطة انطلاق الإصلاح تتمثل في نقل سلطة مهنيي الإدارة المركزية نحو سلطة مهنيــي حكومة الولاية أو الإقليم. فمثلا، أدى نقل الاختصاصات في

(1) Lewis, Race and Educational Reform in the American Metropoles. State University of New York Press. 1995.

الأرجنـــتين، إلى خلق وزارات التربية في أربع وعشرين إقليما من أقاليم الـــبلاد. وتقـــوم كل هذه الوزارات، بنفس الوظائف التي تقوم بها، في الأصـــل، وزارة التـــربية الوطنية. ويتعلق الأمر هنا بلا مركزية ترابية؛ حيث السلطة موزعة على مجال جغرافي.

وفي بعـــض الدول الأخرى، نجد أن السلطة نقلت إلى الوحدات الـــصغرى في الـــنظام، وهي المدارس. ويعرف هذا النوع من الإصلاح تحت اسم التدبير المستقل للمدارس. كما أن اللامركزية، يمكن أن تعني، أيـــضا، نقـــلا للسلطة نحو مقاولة حرة. وهذه العملية قريبة من عملية الخوصصة.

هناك ثلاثة أشكال لتدبير المؤسسات "الخاصة" تبعا لدرجة تطور اللامركزية:

- المدارس المستفيدة من الدعم التي يمتلكها ويدير شؤونها القطاع الخـــاص، وتـــتوافق مع التعليمات الحكومية ولا تتلقى رسوم التمدرس؛
- المدارس المستفيدة من الدعم التي يمتلكها ويدير شؤونها القطاع الخاص والتي تتمتع باستقلالية نسبية، ومؤدى عنها؛
- والمدارس الممولة، من طرف القطاع الخاص، ولا تخضع لمراقبة الدولة.

في بعـــض الدول، فإن عقود السلطات العمومية، تكون موقعة قـــبل كـــل شيء مع مجموعات خاصة، بينما في دول أخرى، فإن المؤســـسات الخاصة يكون تدبيرها، من طرف مجموعات منتخبة. كما أن المـــدارس يمكن أن تكون، أيضا، منظمة، في شكل تعاونيات في ملكـــية المدرســـين في عـــين المكان، أو في مقاولات يمتلكها أولياء التلاميذ أو غيرهم.

إن التمويل العمومي والتعليم الخاص، في حد ذاته، ليس أمرا جديدا، كما أن مفهوم المدرسة التعاقدية هو مفهوم جد حديث. فقد أقدمت عدة دول أوربية، منذ مدة، على دعم المؤسسات الخاصة. فمثلا، في بلجيكا، تساهم رؤوس الأموال العمومية في تمويل المدارس التي يشرف على تسييرها رجال الدين، وقد كان عدد مهم منها وراء ظهور مؤسسات خاصة تم الاعتراف بها بعد ذلك، من طرف الدولة التي تسعى إلى ضمان ولوج التربية لكافة الفئات الاجتماعية. وقد يتم تدبيرها على شكل جمعيات ذات هدف غير منفعي.

5- اتجاهات تدبير الإدارة التربوية وسياسات التجديد

هناك وعي اليوم، على مستوى السياسة الإدارية للتربية، بضرورة تجديد الممارسات القائمة. من هنا، بات من الضروري نشر كفاءات منتظرة لدى هيئة التدريس، وهيئة التأطير والتدبير حتى لا يكونوا، فقط، مجرد خبراء في مجالات تدخلهم، ولكن أيضا قادرين على تطوير مشاريعهم، تنشيط مجموعات والقيام بتقويمات. هذا الأمر يكون، بالموازاة مع تبني مبادئ التدبير العمومي وإعادة تحديد المركز الاستراتيجي الذي يحدد قواعد اللعبة ويسهر على التوزيع العادل للتكلفة والأرباح. ويخص هذا الأمر السياسة العمومية، في مجال التربية، المدعوة إلى التحكيم بين الأهداف والمصالح المتعددة.

فداخل النظام اللامركزي أو النظام المركزي، الذي في طريقه نحو اللامركزية، تتطور مجموعة من العلاقات بين الإدارة المركزية والإدارات الجهوية، وبين هذه الأخيرة وإجراءات الاتصال والتشارك. ويبدو، أكثر فأكثر، أن الإدارة التربوية، لا يمكن أن تظل آلة لتدبير ما هو

كمـــي وأحـــادي الجانب. ولا يمكن أن تكون، فقط، مجرد تدبير ينتج القـــوانين ويعـــد إنـــتاجها؛ أو كـــنوع من الردع ضد الشغب وضد الابتكارات[1].

إن اتجـــاه التحليل والخبرة يستعمل، حاليا، مقاربات مختلفة للبنية الإدارية، سبرنيقية، تواصلية، تشريعية، بيولوجية. فهو يستعير من مجال تـــدبير المقـــاولات، المفهوم الاقتصادي الذي يحدد الإدارة كصيرورة إنتاجية. والموظفون يصبحون، قبل كل شيء، موارد تجسد العلاقة بين الاستثمار والمنتوج.

إن المسألة الكلاسيكية التي تطرح على مستوى التدبير البيروقراطي تتمثل في تحديد البنية مع الوظيفة التي تدخل في إطارها والمقابلة لها. من جهـــتها، فـــإن المقاربة القائمة على نظرية التنظيمات، تعطي الأولوية للوظائـــف باعتـــبارها عـــصرا محركا. فكل وحدة بنيوية يتم خلقها وتحديـــدها على أساس الوظائف الضرورية لها. وفي الواقع، فإن الإدارة تتحدد، بالأساس، في صورة وحدات ووحدات فرعية، ثم تتحدد، بعد ذلك، بناءا على الوظائف والمهام.

وينـــتظم تدفق المعلومات والتواصل بين البنيات، عن طريق قواعد وإجراءات وقوانين، كما أن طبيعة هذا التدفق وتمريره أمران ضروريات لبناء السياسات ولفعالية وظيفتها. وفي الواقع، فإن السياسة والممارسات اللـــتان تحكمـــان الجهـــاز الإداري تحـــددان قدرتها على التكيف مع الحاجيات والأوضاع المتغيرة.

ونلاحظ، انفتاحا نسبيا في العقدين الأخيرين على ابتكارات قائمة في إدارات عمومـــية أخـــرى أو خاصـــة، ومحاولات لأجل نقل هذه

---

(1) Lesourne, J. **Education et société. Les défis de l'an 2000**. Ed. La découverte - Le Monde. Paris.

التجارب إلى الإدارة التربوية[1]. فهناك محاولات لتجاوز التبسيط الموجه من قبل المسؤولين الإداريين المركزيين. وهكذا، بدأنا نرى اتخاذ إجراءات جديدة مثل مفهوم المشروع الذي يركز على مسؤولية الفاعلين وكفاءتهم وعلى اقتراح حلول جماعية ملائمة.

ولتقويم الإدارة، وضعت مجموعة من المؤشرات، من بينها:

- الإنجاز والمردودية في علاقتها مع الموارد البشرية، حوافزهم، كفاءتهم ومؤهلاتهم؛
- التقويم المستمر والاختصاص؛
- المرونة في تدبير شؤون العاملين، من طرف قيادة ملائمة، الأخذ بعين الاعتبار المناخ الاجتماعي والتواصل بين الجماعات فيما بينها.

كما نلاحظ تغيرات، على مستوى المؤسسات المدرسية التي لم يعد ينظر إليها كفضاءات للتنفيذ، ولكن كمجال للتحول المستقل نسبيا. ومع ذلك، فإن التعليمات مطالبة بنسج علاقات تتلاءم مع محيطها. ذلك أن الأمر يتعلق بالانتقال من المنطق التقليدي للتأطير التدرجي إلى منطق يقوم على التنشيط. والهدف هو إقامة تمفصل ما بين تنظيم المراقبة والتنظيم المستقل المطبق من طرف رؤساء المؤسسات التعليمية[2].

إن وضع المشاريع وصياغة الأهداف الخاصة، تضع المسؤول الإداري أو الرئيسي في قلب المقاربة المؤسساتية. فرؤساء المؤسسات التعليمية مدعوون إلى أن يصبحوا مختصين في مجال تدبير الموارد

---

(1) Dutercq, Y. (Dir). **Comment peut-on administrer l'école ?** Presses Universitaires de France. Paris, 2001.

(2) Obin, J.P; Cros, P. **Le projet d'établissement**. Hachette éducation. Paris, 1987.

البشرية[1]، وأن تكون لهم سلطة في مجال التوظيف والتدبير وتقويم الموظفين، إلى جانب تحمل مسؤوليات بيداغوجية في مجال الحياة المدرسية والعلاقة مع الخارج. وضمن هذا التوجه، فإن مكانة المستفيدين أعيد النظر فيها، في إطار تحديد المصالح العمومية، بحيث أصبح المستعملون المباشرون للنظام ينظر إليهم كمستهلكين لخدماته[2].

(1) Brun, J. **Ecole cherche manager**. Insep éditions, Paris, 1987.

(2) Ballion, R. **La démocratie au Lycée**. Editions sociales, 1998.

الفصل التاسع

التنظيم البيداغوجي للنظام التربوي

1- مورفولوجيا النظام التربوي

تشكل المورفولوجيا والبنيات التربوية للمنظومة التربوية محطات، من خلالها تتطور مسيرة المتعلمين وتتحدد وظيفة المؤطرين:

أ. فالتربية ما قبل المدرسة تهيئ إلى التكوينات الأساسية.

ب. وقد كان التعليم الابتدائي، ولا يزال سلكا تعليميا نهائيا في بعض الدول. وبتعميمه أصبح مرحلة، من بين مراحل أخرى، في الحياة المدرسية، فالأسلاك التعليمية ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي والسلك الأول من التعليم الثانوي، في كثير من الدول، تندرج جميعها، ضمن سلك تعليمي أساسي أو ما يسمى بالمدرسة المتوسطة.

ج. ولقد تطور سلك التعليم الثانوي، بوصفه سلكا تعليميا منفصلا ومستقلا بذاته، بحيث صار يشكل مرحلة من مراحل عملية مستمرة، كما أن تحولاته تصاحب إلزامية التعليم، وإلغاء أو إبقاء الانتقاء بين التعليم الابتدائي والثانوي وكذا، تنظيم الجذوع المشتركة ودرجة تنويع الشعب ووجود أو غياب جسور بين التوجيه المدرسي والتكوين المهني، إلخ.

ويجب أن يضاف إلى ذلك أهمية التقسيم إلى مسالك وشعب عامة، تقنية، كلاسيكية أو أصلية، حديثة، إلخ، أو المدة الزمنية المحددة لها، طويلة أم قصيرة المدى ثم التمفصل بين الدرجات والأسلاك.

وتبين المقارنة بين البرامج وخطط الدراسات، الأهمية التي توليها كل سياسة، على حدة، للتكوين الفكري والأخلاقي والبدني والجمالي، وفي مجال المعرفة وفي الأهمية التي تعطى لمختلف التخصصات.

وهناك الأمر نفسه، بالنسبة لمدة الأنشطة المدرسية وتوزيعها، من خلال المناهج المدرسية التي تعتمد في مختلف البلدان. كما أن هنالك تماثلا، نسبيا، بحسب الأنسقة، بين مدة متابعة الدراسات ومستوى التعليم وتحقيق درجة من الكفاءة المتوصل إليها. وعلى هذا الأساس، فإن التعليم الثانوي يحظى بأهمية كبرى، حيث يبدو في جوهره، كتكوين له خصوصيات متميزة إذ يؤدي، تدريجيا، إما إلى اختيارات عامة أو متخصصة أو تقنية ومهنية. ولعل ما يميز المناهج المدرسية، هو طابعها الموحد والمرن، في نفس الوقت، التي تفرضها ضروريات التحويل اللاحقة.

د. وأما بالنسبة للتعليم العالي، فإنه يتطور داخل هياكل جامعية وغير جامعية، أو أسلاك عليا قصيرة المدى، ويفتح أبوابه للتلاميذ الذين أنهوا مرحلة التعليم الثانوي، كما أنه أصبح يتميز بانفتاحه، بشكل متزايد، على الأشخاص النشطين، كجزء من ما يسمى بالتربية المستدامة، في الجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية(1).

2- إدارة شؤون الموظفين

ينظم المدرسون أنشطة التعلم ويحددون الأهداف، ويضعون التدرجات المرحلية. وهم، بذلك، يشكلون أكثر فئات الموظفين أهمية في النظام التعليمي.

(1) انظر، الفصل العاشر.

ويختلف التسلسل الهرمي والمهني للمدرسين من بلد لآخر، على أن تكوينهم الجامعي والعالي أصبح، على نحو متزايد، أمرا معتمدا في معظم البلدان. وتعطي السياسات التربوية، في هذا المجال، أهمية قصوى لشروط وأشكال التوظيف من تكوين جامعي وكفاءة بيداغوجية. ويسير هذا الاتجاه، بسبب الإحساس الدقيق والانشغال، إزاء منتوج التعليم، وكذا بجعل تأثير المدرسين على المتعلمين أكثر فعالية.

إن المؤسسة المدرسية تنقل، بنفوذها المعنوي، وعن طريق سلطتها، مختلف العادات والمعارف، فمن خلال المدرس تكتسب القاعدة السلوكية والفكرية، وهنا تكمن الأهمية الأساسية لوظيفته داخل النظام التعليمي. إن الترتيب المنهجي والممنهج لنقل المعارف، هو الذي يؤدي إلى امتلاك المعرفة التي تقوم عليها السلطة الرسمية للمؤسسة التعليمية. وهكذا، فإن المدرس اليوم، وكما هو الأمر بالنسبة للتحول الشامل الذي يعرفه التدبير الإداري، مطالب بالاستجابة لتنظيم ومراقبة أداء وظيفته واعتماد زمام المبادرة.

إن المدرس، في نهاية التحليل، يحدد فعالية وكفاءة النظام، ذلك أن تدبير الإدارة يمر عبر سياسة محددة المعالم، تتعلق بوظيفة المدرس وبتحديد احتياجات هذه الفئة من الموظفين، بالإضافة إلى تحديد هويتها. ومع تطور النظم، وتوسيع نطاقها، وتمديد مرحلة التمدرس الإجباري، أصبح قطاع موظفي وزارة التربية يتعدد ويتنوع، إذ يتكون من: هيئة التدريس والهيئة الإدارية والمديرون من مختلف المستويات ومستشارو التوجيه والمخططون والمدربون المختصون بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، إلخ.

وتتمثل أهداف الإدارة على جعل موظفيها أكثر تكيفا مع وضعيات التعلم والتكوين المنتظرة منهم وذلك، من خلال، شروط

التوظيف والتكوين الهادف، والتدرج عبر المسار المهني والترقية مع تأمين وجود الحافز والدافع. ولهذه الأسباب، تولى أهمية كبرى لخصوصيات مؤهلات الهيئة التربوية وإلى فعالية النشاط التعليمي. وهنا يكمن الدور الملقي على عاتق وظيفة "التفتيش التربوي" والتي تتمثل في الوساطة وفي التأطير وأعمال القرب والتنشيط التربوي. فالمفتش يضطلع بمهمة مزدوجة: المهمة الأولى، ذات طبيعة تراتبية في علاقته مع رئيس المؤسسة، أما المهمة الثانية، فذات طبيعة مهنية محضة، ترتبط بالعمل البيداغوجي، حيث تقوم بتحديد أهداف التعلمات مع المدرسين، ويسهر على اتساق المناهج وتوحيد أساليب ومعايير تقويم المتعلمين.

أما فيما يتعلق برئيس المؤسسة التعليمية، فإن وضعيته تعكس بوضوح، عدم وجود تراتبية داخل المؤسسة التعليمية، بمفهومها الاعتيادي. فهو موظف يتقمص دور السلطة المؤسساتية، وصي على تطبيق النصوص التنظيمية وعلى الاتصالات مع المدرسين. بالإضافة إلى ذلك، فهو يقوم بعملية التنشيط لمختلف الدراسات. ويرتكز غياب هذه التراتبية، على أساس، التميزات غير القارة لمهارات التدريس، فليس هناك، عمليا، أي تسلسل هرمي بين المدرسين تبعا للمواد التي يدرسونها، إنما تعطي الأولوية، في غالب الأحيان، إلى الخبرة العلائقية والنظرة الشاملة لمشروع المؤسسة.

وإذا كانت المؤهلات والشواهد اللازمة لممارسة مهنة التدريس تختلف من بلد إلى آخر، حيث تحدد، في بعض الدول، إلى ما يصل إلى أربع مستويات مختلفة من المؤهلات (مثلا في فرنسا، وفي بعض الدول السائرة في طريق النمو)، فإن دول أخرى، تعهدت بوضع برامج وطنية تحدد مستوى مشتركا لجميع من يلج مهنة التدريس.

وفي واقـــع الأمر، فإن السياسات العمومية تشير إلى وجود تطور عميق في الكفاءة والثقافة المهنية للهيئة التربوية[1]، حيث بدأت تتبلور، تدريجـــيا، ثقافـــة للتدبير التربوي، لدى المدرسين ومديري المؤسسات التعليمـــية والمفتـــشين على حد سواء. أما، فيما يتعلق بالمدرسين، فهم مدعـــوون، الآن وأكثـــر مـــن كل وقت مضى، لعدم حصر نشاطهم البيداغوجـــي في التبلـــيغ الجاف والمجرد للمحتويات، بل هم مطالبون بالعمل من أجل نقل وإعادة ترتيب معرفة تسير في تحول مستمر.

3- محتويات ومضامين التدريس

تعتـــبر البرامج والمناهج من بين الركائز التي تقوم عليها المنظومة التعليمـــية. وهـــي عـــبارة عن مجموعة من المعارف والخبرات والقيم، تتجـــسد في شـــكل محتويات تعليمية، مصاحبة بإشارات منهجية تحدد الأهداف ومعايير التقويم[2].

وهناك العديد من المبادئ التي تنبني عليها المحتويات التعليمية. ذلك أن المـــنظومة التعليمية تضمن التعلم، اعتبارا لفلسفة عامة، تروم تطوير وتنمـــية المهـــارات، وتهـــدف - في نفس الوقت - إلى إحداث تحول أخلاقي لدى الأفراد.

إن الـــنظام التعليمـــي يختار، في غالب الأحيان، الحياد في معالجة المعارف، كما يعتمد عقيدة مذهبية أو دينية في بعض الدول، وعلمانية في بلـــدان أخـــرى. ولأمد طويل، كانت الثقافة العامة المراد تبليغها،

---

(1) Unesco. **Rapport mondial sur l'éducation. Les enseignants et les enseignements dans un monde en mutation**. Unesco. Paris, 1998.

(2) D'Hainaut, L. **Des fins aux objectifs de l'éducation**, Labor - Nathan. Paris, 1977.

تعـادل وتتلخص في الثقافة التقليدية القائمة على مفهوم الأنسنة. وقد طعـن، في هـذا التوجه، من جهة التنوع الكبير للطلبة المستفيدين من التربية، ومن جهة أخرى، هيمنة الدلالة العلمية والتقنية للثقافة والأهمية المتنامية الممنوحة للعلوم الاجتماعية.

4- التوجهات الفلسفية والإيديولوجية للمناهج

اتـسمت الـسياسات التربوية، في مجال المنهاج، منذ بداية القرن التاسع عشر، بطابعها الجماهيري والحداثي. فالخيارات السياسية والقيم الاجتماعـية والاقتـصادية، هي المنطلقات التي تقوم عليها توجهات المحـتويات التعليمية. وبداية من القرن العشرين، أثارت الأفكار الداعية إلى ضرورة التحديث وتحقيق دمقرطة التعليم، في معظم الدول الغربية، الحاجـة إلى تـنويع المحتويات التعليمية والمحافظة في نفس الوقت، على انـسجام وتناغم المعارف داخل النظام التربوي. وأخذت مختلف أنواع المناهج الدراسية المستوحاة من كلاسيكيات المعارف اللاتينية واليونانية أو اللاتينـية والعلـوم واللغات الحية تتطور، تدريجيا، معيدة النظر في تنظـيمها، وتعزز، بذلك، مشروع انفتاح التعليم الثانوي على التعليم العـالي. وهكـذا، سـار بناء البرامج وتحقيق توازن بين مختلف المواد الدراسـية والمناهج الرامية إلى تبليغها، تعتمد على المبدأ الأساسي الذي يقضي بأن التكوين العقلي هو الكسب والربح الفعلي والحقيقي للنشاط الفكري ولتعلم واكتساب المعارف.

وخلال النصف الأول من القرن العشرين، بدأت تظهر، في معظم الـدول الغربية، بوادر مرحلة انتقالية تعارض فكرة بناء منهج تعليمي يـرتبط بقـيم ماضـوية وأكاديمية مجردة، لفائدة منهاج يقدم حلولا لأوضـاع محـددة، ذات فائدة بينة، ترتبط بالواقع المعيشي، من خلال

إعـــداد الفـــرد للخوض في غمار عالم متغير باستمرار، وضمان تحكمه بالخبرة وتزويده بكل ما يكفل له القيام بأنشطة ذات منفعة عامة.

ومن بين العوامل التي ستحدد بناء المناهج، ابتداءا من تلك الفترة، نجـــد الـــتحولات الاقتصادية والاجتماعية للبلدان المعنية، يضاف إليها النظـــريات والمـــبادئ المهتمة بالطفولة، والتي أوصت بتركيز النشاط المدرسي على النمو المعرفي للطفل، وتعتبر كل من الحركة التقدمية، في مجـــال التعلـــيم والتربية الجديدة والحركة من أجل تربية حية وتفاعلية، المحرك الذي أدى إلى هذه التحولات. وهذا التحول يرجع إلى موقف، مـــن لدن واضعي البرامج، يتمثل في التأكيد على أن تعليم مواد دراسية لا يعـــني، بالـــضرورة، أن لهـــا أهمية في حد ذاتها. لقد تموضع صراع الأهـــداف التـــربوية بين تعليم يشكل التلميذ نقطة انطلاق له والمجتمع نقطـــة نهايته، وبين طموح في الحصول على تعليم كامل، من المفروض أن يكـــون لـــه معنى بالنسبة للطفل في واقعه الحالي، واستشراف تعليم يـــتجه نحو تحقيق فعالية مجتمعية مع تهيئة له، في نفس الوقت، إلى حياة الرشد[1].

ومـــنذ العقود الأخيرة، تراجعت الأهمية التي كانت تحظى بها، في الـــسابق، المـــبادئ التربوية للكفاءة المرتبطة بالمعرفة والمعارف المجردة، تـــراجعا بيـــنا في البرامج الدراسـية، شأنها شأن كل معرفة معزولة عن الفعـــل. أمـــا التبليغ البيداغوجي، فقد خضع، من جهته، إلى عقلانية علمـــية. فالـــتعلمات المدرسية ليست مرتبطة بالغاية المتوخاة منها، بل ينبغـــي أن تـــؤدي إلى القيام باستثمارها، عمليا، خارج عالم المدرسة،

---

(1) Boudon, R; Bulle, N; Cherkaoui, M. (Dir). **Ecole et société, les paradoxes de la démocratie**. Presses Universitaires de France. 2001. Paris.

وذلك لمساعدة الشباب على بناء حياتهم المدرسية من جهة، وحياتهم الفردية والاجتماعية من جهة أخرى.

وبالموازاة مع ذلك، عرفت البرامج الدراسية تحولا على مستوى أنشطة التعلم، مادامت احتياجات التكوين، من النمط الترفيهي، بدأت تخترق مستوى جدران المدرسة وتطال مستوى التعلمات المدرسية الأكثر كلاسيكية. وهكذا، تخلت المدرسة عن وظيفتها الأساسية والتي هي التكوين الفكري المحض لتلبية وإشباع المثل الاجتماعية العليا. إن الأمر يتعلق، سواء بالنسبة للمنهاج أو وسائل وطرق تبليغ المعرفة، بالانطلاق من مجالات ذات اهتمام مباشر، بالنسبة للمتعلم، على ضوء تجربته خارج أسوار المدرسة. وبناءا على ذلك، فإن التعليم، بمفهومه التقليدي الذي يستجيب للمنطق الداخلي للمواد المدرسة، لم يعد ملائما سوى للمتخصصين. لقد أصبح من اللازم، على النشاط التعليمي، أن يوجه بيداغوجيا المشروع المتمحورة حول موضوعات وإشكاليات محددة، ومن هنا جاءت التوصيات للأخذ بمناهج تربوية تفاعلية، واستعمال طرق تعليمية تقوم على النقاشات في إطار مجموعات صغيرة، إلخ.

وباختصار، فإن بنية المنهاج ووضع البرامج الدراسية تستجيب، بشكل متنامي، للتوجهات الإيديولوجية للسياسات التعليمية، وللتحولات التي تشهدها الحياة الاقتصادية والاجتماعية وتم إرساء دعائم مقاربة وظيفية، في مجال إدارة البرامج والمحتويات التي لها علاقة بالمعارف الأساسية مثل إتقان اللغة الوطنية، التمكن من الطرق المنطقية والرياضية والمعرفة بالبيئة المكانية والزمانية، والتي ترى أن التمييز بين ما هو أداتي وتكويني وتهذيبي لم يعد أمرا واردا. وعلى هذا المستوى، فإن الاتجاه السائد، في البلدان المصنعة، يتمثل في منح المتعلمين المعارف

التي لا مناص منها، في الوقت الحالي وفي آن واحد، ومنحهم المهارات التي ستمكنهم من مواجهة الأوضاع المستجدة أو غير المرتقبة، مع حثهم على استعمال معارفهم بكامل الاستقلالية. إن مثل هذا المفهوم الوظيفي للمعارف وبنائها على المستوى المدرسي يميل، حتما، إلى تجاوز النزعة الموسوعية التي تجثم على التعليم التقليدي. إن أحد الرهانات التي ينحى إليها هذا الاتجاه، يتمثل في تشكيل حساسية وإبداعية لدى المتعلم. ويضاف إلى ذلك، رهان آخر يظهر في تكييف التعليم، لاسيما الابتدائي والثانوي، بشكل رئيسي، مع تطور أنماط الحياة والسلوكات الثقافية والتحولات التكنولوجية المتعاقبة.

سياسات تدبير التعليم العالي

1- مهام التعليم العالي

إن التعليم العالي ليس عنصرا أو مكونا، فقط، من مكونات المنظومة التعليمية، فهو إلى جانب ابتكاره وإعادة إنتاجه للثقافة العالمة، يقوم، في نفس الوقت، ببلورة تطلعات المجتمع نحو التقدم والرقي. وتبقى الجامعة موضوعا مثيرا للجدل والاهتمام؛ فهي تأتي في قلب التطلعات، وذلك راجع إلى أنها تضطلع بمجموعة من مجالات الأنشطة المتنوعة. لذا، فإن معظم الدول، تسعى جاهدة لإصلاحها في البحث عن بدائل أخرى وذلك لأجل ضمان أفضل لأداء وظائفها. إن الانكباب على الثقافة العالمة وعلى التكوين المتميز، يشكلان، من بين الغايات الهامة التي تنشدها الجامعة، إذ يعهد إليها بأداء الوظيفة الثقافية المتمثلة في خلق المعارف وتطوير الممارسة التطبيقية للمعرفة وحتى بعض المظاهر الإبداعية المجتمعية. فالنشاط الجامعي يساهم في خلق وبناء الحقل الثقافي للمجتمع.

إن التراث العريق الذي تعرفه بعض النظم الجامعية هو نتاج لتراكم مجموعة من المعطيات المؤسساتية، ولتطوير مستمر لهياكله، وللتفاعل الحاصل بين التحولات الإيديولوجية وبين الغايات التربوية المعلنة[1]. ولأن الجامعة هي فضاء لثقافة النخبة فهي، في نفس الوقت، فضاء للتعليم ومركز للبحث العلمي، تصاحب المجتمع بنخبها

(1) Prost, A. **Education, société et politique**. Ed. Seuil, Paris, 1993.

وأساتذتها، كما تواكب، أيضا، النمو الوطني عبر تكوين الأطر، ومن خلال فضائها للتنشئة الاجتماعية للشباب. أما فيما يخص هياكل أدائها، فيمكن القول إن الجامعة هي:

- مؤسسات مفتوحة أمام الأشخاص الذين أتموا تعليمهم الثانوي؛
- ومؤسسات تزاوج بين التعلم والبحث مع إعداد الطلاب إلى مواصلة تكوينهم الذاتي؛
- وبما أنها تجمع بين تخصصات متعددة، ومجالات معرفية مختلفة فهي تنحو منحى كونيا وشموليا.

تاريخيا، تعتبر التجمعات الأصلية الأولى للمدرسين من الإرهاصات التي أدت إلى ظهور الجامعات في القرن الثالث عشر في أوربا[1]. وهكذا، فقد اكتسبت هذه المؤسسات قيمتها بفضل أساتذتها. ويعتبر ظهور الأكاديميات - كدور العلم - بالإضافة، إلى تجمعات

---

(1) تعتبر الجامعات الإسلامية، مثل جامعة القرويين بفاس وجامع الأزهر بالقاهرة، بحسب عدد من المؤرخين، جامعات سابقة، في ظهورها، على مثيلاتها الأوروبية. على أن التحليلات والتعليقات التاريخية تحكم عليها بقلة تنسيقها، فيما يخص تنظيمها لدراسات غير ملزمة. فالأسلاك التعليمية لم تكن ثابتة، ومفهوم الامتحان مفهوم غير معروف داخلها، كما أن الأساتذة يقدمون تعلمات مستقلة؛ في حين أن جامعة نابولي حصلت، منذ القرن الرابع عشر، على مركز قانوني وتنظيم مؤسساتي. (انظر في هذا الصدد:

- Lucien Paye. **Enseignement et société musulmane**. Thèse de Doctorat d'Etat. Paris, Sorbonne, 1957).

إضافة إلى ذلك، فإن النقاشات والصراعات التي كانت الجامعات الأوروبية مسرحا لها، منذ القرن السادس عشر، كالدين والعلم والعلمانية، إلخ. لم تعرفها الجامعات الإسلامية حيث ظل تعليمها، عمليا، جامدا إلى حدود القرن التاسع عشر. ومع ذلك، فقد ساهمت في إعداد مجموعة من الأطر لخوض غمار الحياة العامة، في بعض المجالات مثل: العدل، الإدارة، الحياة الدينية، إلخ. (انظر في هذا الصدد أيضا:

- Abdallah Laroui. **Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain** (1830-1912). Ed.Maspero, Paris, 1977.

العلمــاء، منعطفا أساسيا في إضفاء الطابع المؤسساتي عليها منذ عصر النهــضة. وقــد تطورت، بعد ذلك، مجموعة من الأقطاب والنماذج الجامعــية في الدول الغربية بألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من البلدان، منذ القرن الثامن عشر للميلاد.

وانطلاقا من القرن التاسع عشر، أخذ مفهوم الجامعة يتحدد كمؤسسة للتعلــيم والــبحث متعددة المشارب، وغير مقيدة بصنف واحد من الميادين العلمية. وفي بعض الدول، يتكون التعليم العالي داخل بنية ثنائية: الجامعة من جهــة، والمــدارس العلــيا من جهة أخرى. إن مأسسة الجامعة ككيان، قد تطــورت عــندما أصبحت مختلف مكوناتها (المدارس، الكليات والمعاهد)، بعــضها لهــا ارتــباط مع البعض الآخر. وبينما تتكون الكليات كوحدات أساســية من الجامعة، فقد تشكلت شبكة من الجامعات المستقلة فيما بينها. وتعــود الــتحولات الكبرى التي طرأت على وظائف ومهام الجامعة، عندما دعــت الــضرورة إلى مشاركتها في الثورة الصناعية وفي التقدم التكنولوجي وفي الإنــتاج الاقتــصادي. مــوازاة مع ذلك، تظل الغاية التي تسعى إليها الجامعــة، هي تكوين فكر وتصورات، تصدر أحكاما باسم القيم الشمولية والكونية، الفكرة هنا هي التأكيد على روح البحث المستمر حول الحقيقة.

وانطلاقــا من نهاية القرن التاسع عشر، عملت سياسات التعليم العالي داخل الدول الغربية، على تغيير وتحويل وتحديث بناياته تحت تأثير انتــشار الديمقراطية وسرعة وتيرة الحركة الاجتماعية والأهمية المرتبطة بمعــايير الجدارة والاستحقاق، ضمن الشروط الاقتصادية الجديدة. وقد فــرض هــذا كلــه أيضا، ضرورة قيام تعليم يندمج مع جهاز الدولة ويضمن الارتقاء بالوحدة الوطنية[1].

---

(1) Drouad, A. Analyse comparative des processus de changement et des mouvements de réforme de l'enseignement supérieur français. Ed. du C.N.R.S. Paris 1978.

إن حـــركة الإصلاحيين الفرنسيين للتعليم العالي، خلال سنوات الخمسينات، هي نتاج، بصفة رئيسية، لجهود علماء أفذاذ، استطاعوا أن يكتـــسبوا أثـــناء فترة إقامتهم في بلدان ما وراء المحيط الأطلسي، تجربة وخبرة بنظام التعليم الأمريكي، تمثلت، على الخصوص، في الوقوف عند إنجازات وفعالية النظام الأمريكي، لاسيما، فيما يتعلق بالانتقاء لولوجه والمنافسة بين المؤسسات. وسيتجسد هذا المنحى الإصلاحي، من خلال تطبيق سياسة للبحث العلمي، ومن خلال أيضا، تطبيق سياسة استقلال المؤسسات الجامعية الفرنسية بذاتها.

وتـــندرج الجامعة، عبر سيرورتها التاريخية وتعدد أشكال تطورها، ضـــمن الخـــيارات الموسومة بالبحث العقلاني عن الحقيقة بين عشيرة الباحـــثين. وهـــنا تكمـــن كونيتها التي تعزز العلاقة التي تنسجها مع الكلـــيات المنطقـــية الكلاســـيكية المحايثة لها، ومع احتياجات المجتمع المعاصـــر. إن الجامعـــة ترتكز على مفهوم وحدة المعرفة، ودقة مناهج الاستقـــصاء والـــتفكير، كما تتميز بانفتاحها وحرية اقتحامها لمختلف أشـــكال المعـــرفة. كما أنها، بمقاربتها لفكرة التقدم والارتقاء بالمعرفة، تـــسعى إلى التكوين في أعلى مراتب المعرفة، مع إعداد الأطر المنظرة، والأطر ذات المهن المختصة والعمالة المستقلة القادرة على مواجهة كافة التحولات.

إن المكانة الخاصة للجامعة، جعلت المشرع يمنحها أدوارا أساسية واســـتراتيجية في تطـــور المجتمعات. إذ "تضطلع بوضع وتبليغ المعرفة وتطويـــر الـــبحث وتكوين الإنسان (...) وينبغي أن تسمو، إلى أعلى مـــستوى على إيقاع وتيرة التقدم نحو الأشكال العليا للثقافة والبحث، وأن تفتح المجال واسعا لولوجها أمام جميع أولئك الذين يمتلكون الموهبة والقدرة لذلك". (قانون توجيه التعليم العالي بفرنسا لسنة 1968).

"وبصفة عامة، فإن التعليم يساهم في النهوض الثقافي للمجتمع، كما يساهم في تطوره، في اتجاه التحكم الأقوى لكل إنسان في مصيره الخاص" (نفس المرجع أعلاه).

النماذج والهياكل الجامعية السائدة

تصنف الدراسات السياسية المقارنة، عموما، مهام الجامعات في الدول الغربية في ثلاث اتجاهات رئيسية:

- الجامعات الانجليزية الهادفة إلى الارتقاء بالفرد؛
- الجامعات الألمانية المتجهة نحو العلوم؛
- الجامعات الأمريكية الهادفة إلى تحقيق التنمية الاجتماعية.

وهذه الدراسات نفسها، تميز بين الجامعة الألمانية للبحث والجامعة الانجليزية للتكوين والجامعة المهنية الفرنسية. تختلف النماذج الجامعية الخمس التي فرضت نفسها، عبر بقاع العالم: النموذج الفرنسي، الألماني، الإنجليزي، الأمريكي والروسي، في إعطاء الأولوية للبحث العلمي والتركيز على تنمية شخصية الطالب، وعلى الخدمات التي ينبغي تقديمها للمجتمع.

وتتفق دراسات الجامعيين، على أن النموذج الإنجليزي للتكوين والنموذج العلمي الألماني، والنموذج الأمريكي المتدرج، تكون جميعها، فكرة محددة عن الجامعة. وفي هذا السياق، يرى Paul Ricoeur[1]، أن الجامعات الفرنسية ذات التنظيم النابوليوني، وجامعات روسيا السوفياتية، لا تمثل فكرة نواة جامعية، بل إنها تعكس، على الخصوص، وفي المقام الأول، وظيفة مسخرة تماما لخدمة الدولة، إذ تعمل على ترسيخ فكرة علم نافع وعلوم غير نافعة.

---

(1) Gusdorf, G. **L'université en question**. Ed. Payot. Paris, 1965.

إن هـــذا التنمـــيط ينضاف إلى الفكرة التي تقوم على التمييز بين جامعـــات "العقـــل" وجامعـــات "السلطة". فالأمر يخص من جهة، الجامعـــات التي تقوم بتنفيذ إدارة الدولة كمسير وممول. كما يخص من جهة أخرى، الجامعات الفكرية والتي نعثر عليها في نظريات الإصلاحي Von Humboldt رائد الجامعة الكلاسيكية الألمانية.

ومن جهته، يميز Torsten Husen[1] بين أربعة نماذج بخصوص مهام الجامعات:

- جامعـــة البحث المستوحاة من نموذج (فون همبولدت)، حيث يجاوز البحث والتعليم منذ بداية الدراسة؛
- والـــنموذج البريطاني الذي يشترط الدراسة بالإقامة المستمرة لجامعات أكسفورد وكامبريدج؛ والمبني على العلاقات القائمة بين الأستاذ والطالب؛
- النموذج الفرنسي للمدارس العليا، الانتقائي والمبني على معايير الجـــدارة والاســـتحقاق حـــيث ليس للبحث العلمي مكانا مؤسساتيا؛
- النموذج الأمريكي المتمثل في جامعة شيكاكو لسنوات الثلاثينات والـــذي وضع أسسه Robert Hutchins، وهو نموذج يتجه نحو تكـــوين الطالـــب تكويـــنا أساسيا في مجال الإنسيات والعلوم الاجتماعية والتعريف بكبار المفكرين وممارسة النقد الحر.

وبالإضـــافة إلى هذه النماذج، المشار إليها أعلاه، هناك اتجاه قوي يرى أن فكرة الجامعة تندرج ضمن أفق مثالي للبحث عن الحقيقة داخل

---

(1) Husen, T. **The Idea of University: Changing Roles Current, Crisis and Future Challengers.** In. Colloque Unesco, ONG, 8-11 Avril, 1991.

جماعات الباحثين والطلاب معا. وهذا الأمر يقضي بتجاوز العلاقة القائمة بين التعليم العالي كتنظيم إداري وتشريعي، وبين الجامعة التي ينظر إليها كمدرسة للإنسيات والثقافة المتميزة والحرة، غير الآهبة، وكفضاء لممارسة نقد الفكر المبني على وحدة المعرفة. وبناءا على ما سبق، فإن فكرة الجامعة كمؤسسة لها جذور راسخة في التاريخ، هي نظام للدراسات وللنشاط العلمي، وبحث يقوم به المدرسون، كما أنها نموذج فكري مثالي يسعى وراء البحث عن الحقيقة العلمية.

2- الهياكل والتنظيم

إن تناول تنظيم الجامعة بالحديث، يقتضي منا تحليل ديناميتها الكمية والنوعية، ووظائفها وبنيات أدائها، بالإضافة إلى أنشطة التعليم والبحث. فالتنظيم الجامعي، ينطوي على هياكل قليلا فيما تباين بينها، سواء على مستوى الرتب أو على مستوى التراتبية. وحسب وجهة نظر معينة، فإن الجامعة تمتلك بنية أشبه ببيت العنكبوت: تقسيم شبكة المؤسسات إلى قطاعات ومجالات علمية، فهناك تركيب بين المواد المدرسة وترتيب وتدرج في أسلاك الدراسة وتراتبية مبنية على أساس قيمة المؤسسات والمواد الدراسية.

إن مؤسسة التعليم العالي تنسج تفاعلات متعددة مع بيئة المحيط الواسع، المحلي والوطني، والذي يملي عليها متطلبات تدبير القوانين، ووضع القانون الأساسي للموظفين، كما يوفر لها جزءا - يقل أو يزيد أهمية - من الموارد المالية. إن الجامعة، على المستوى الهيكلي، تتكون من أنظمة فرعية للكليات والمعاهد وغيرهما. وتسلط الدراسات الدولية الضوء[1] على

(1) Unesco, **Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur.** Paris 5-9 oct. 1998. **Changement et développement dans l'enseignement supérieur. Document d'orientation.**

نمـــوذج تدبير قوي التمركز ونموذج لا مركزي، وبين هذين النموذجين، يـــوجد نموذج وسط يتطور، بشكل متصاعد، داخل الجامعات التي تسعى إلى الاستجابة لحركة التحولات التي تعيشها المجتمعات المعاصرة.

وينـــزع المحللون إلى إضفاء صبغة المشروعية على الاتجاهات التي تـــتخذ المركزية كسند لها، والتي فرضت نفسها على الجامعة من قبيل: اتجاه المدرسين إلى تكوين تجمعات تستند إلى التقدير المثالي للتخصصات العلمـــية والاتجاهـــات السياسية التي شهدتها سنوات الستينيات، والتي أحدثت رجة على مستوى التدبير البيروقراطي للتعليم العالي.

حكامة النظام

لقـــد حـــدد النظام الجامعي الغربـــي، منذ بدايته، أشكال الأداء الخاصـــة بـــه من الحكامة والإدارة وخصوصيات السلطة القانونية التي تـــنظم مؤســـساته، حـــيث أحدثت بعض الجامعات، خلال العصور الوســـطى، هـــياكل للتدبير وضعت تحت إشراف العميد. ومنذ القرن الخامس عشر للميلاد، أصبح لجامعة Ingod staddt (1450) الألمانية، مجلس للحكماء شبيه بالمجالس الجامعية اليوم.

وقـــد ظلت مسألة الاستقلالية الذاتية في تدبير المؤسسة الجامعية مسألة مركزية في تنظيمها، وتطرح، على مستوى توزيع السلطات بين الإدارة الوصـــية ومجموع أعضاء المؤسسة من مدرسين وإداريين. كما فرضـــت هذه المسألة نفسها على السلطة والإدارة على حد سواء[1]. وقـــد استمرت بعض الأنظمة الجامعية في خضوعها للتسيير، من طرف موظفين تقوم بتعيينهم الإدارة المركزية، في حين أصبحت أنظمة أخرى تمتلك إدارة جماعية أو تلجأ إلى أشكالا متنوعة من الانتخابات.

---

(1) Friedberg, E; Musselin. C. **L'Etat face aux universités,** Anthropos. Paris. 1993.

إن هـــناك مجمـــوعة مـــن المقاييس التي تحدد استقلالية المؤسسة الجامعـــية، مـــن بيـــنها تقـــنين تدفقات التحاق الطلاب والتحكم في استراتيجيات التكوين والمنتوجات. وبصفة أمثل، فإن الجامعة المستقلة، بـــالمعنى الواســـع، هـــي تلـــك الجامعة التي تكون، على الأقل، سيدة إمكانـــياتها المالية، وتضع برامجها التكوينية وتطرح منتوجاتها الخاصة بها (الطـــلاب، البيداغوجـــيا، البحث) في إطار سوق منفتح، كما تحدد بنفسها شروط ولوج الطلاب إليها وشروط توظيف أساتذتها.

"وبـــناءا على ذلك، فإن العنصر الرئيسي الذي ينبغي التأكيد عليه يخـــص مجمـــوعة الآليات والمؤسسات التي عبرها، يحدد مجتمع معـــين تحـــولاته، أي تكـــيفه مع التغيرات التي تمس بنيته ذاتها، والمحـــيط مـــن حـــوله. إن الجامعة هي فضاء يتخذ داخله القرار السياسي، وقد يحدد أن تكون مشاركة الجامعة في صياغة القرارات التـــي تخـــصها ضـــعيفة، وفـــي هذه الحالة، ينبغي على السلطات السياسية، المركزية والجهوية، أن تحدد عن طريق اتخاذ إجراءات تشريعية أو إدارية، التغيرات التي يجب أن تلصق التنظيم الجامعي حتـــى يتمكن من الاستجابة، بشكل مناسب، لما نسميه بالاحتياجات المجتمعـــية. وفـــي حالات أخرى، وعلى العكس مما سبق، تتوفر الجامعـــات ذاتها على حكومة حقيقية، أو على الأقل، يوجد تفاعل قـــوي بـــين أصـــحاب القرار داخل وخارج الجامعة، بحيث أن أهم المـــبادرات، فـــي مجـــال التوظيف والبحث والتطبيق هي من طبع الجامعة.

ويمكـــن الاعتقاد أنه كلما كان المجتمع يعرف حركية وتغييرا، كلما عـــرف تكوينه المهني تغيرا سريعا، وكلما كان تبليغ الإرث الثقافي ضـــئيلا، كلمـــا ازدادت أهمية الحاجة إلى تكوين مهنيين من نوع جديد، واتسعت مساحة استقلال قرارات المؤسسة الجامعية. ولكن ليست هذه هي العوامل الوحيدة التي ينبغي أن نضعها نصب أعيننا.

فكلما كان دور الدولة الوطنية بارزا، كلما كانت المنظومة الجامعية منظمة، وكلما كانت أيضا القدرة على اتخاذ القرار الداخلي بالنسبة للجامعة أمرا محدودا. فالصلابة والمركزية، يمكن أن يكونا عاملان ملائمـان للانتـشار الحثيث لبعض التغيرات المفروضة من طرف القمة. لكن كلما كانت التحولات التي يعرفها المجتمع سريعة وكان المجـتمع مـركبا، كلمـا كان هذا النوع من سياسية التغيير عديم الفعالـية. وهكذا، إذن، فإن الخضوع التام للطبقة الحاكمة وليس، بالأحرى، الخضوع للدولة، يواكبه، بشكل تلقائي، الاستقلال القوي للجامعة بقراراتها شريطة أن يتعلق الأمر، على الأقل، بطبقة حاكمة بالفعـل ولـيس، فقـط، بالطـبقة المهيمنة، أي طبقة يكون همها الأساسـي، هـو المحافظة على النظام الاجتماعي، بدلا من تنمية وتطوير قوى الإنتاج التي تتولى تدبير شؤونه.

وقد أبرزت التجربة الفرنسية أن أسوأ الحالات هي تلك الحالة التي تكـون فيها الدولة الوطنية مشبعة بتقاليد النزعة المركزية، تبيح لنفـسها الاختـراق، مـن طـرف المـصالح الخاصة، ولاسيما، المجموعات الاقتصادية أو الاجتماعية، المنشغلة بحماية الدولة لها لكـي تحـافظ علـى وضـعيتها التقليدية، بدلا، من الانخراط في التحولات الاقتصادية أو الثقافية. وهكذا، يحدق بالجامعة خطر تدبير شؤونها، من طرف تحالف يتكون من بيروقراطيي الإدارة العمومية وكبار الجامعيين، الأمر الذي قد يؤدي إلى مقاومة عامة لكل تغيير تنظيمي.

وبقدر ما يبدو النظام الجامعي الأمريكي في القرن 19 ضعيفا، من وجهـة نظـر الإبداعية الثقافية، بقدر ما تبدو قدرته على التكيف والابـتكار التنظيمـي والتكيف مع الطلبات الاجتماعية المتنوعة، والـسريعة التغييـر أمرا استثنائيا. وتبين الأهمية التي يحظى بها رؤسـاء الجامعـات، في التاريخ الأكاديمي الأمريكي، أهمية نظام القـرار الداخلـي للجامعـة. ويمكن التنبؤ، بناءا على الملاحظات

السالفة الذكر، أن هذه القدرة السياسية قد تقلصت في المرحلة الأخيرة، بسبب قرب العلاقة مع الدولة الوطنية، ولاسيما أيضا، بسبب الصراعات السياسية التي اخترقت الجامعة. لكن، وبالرغم من هذه التحفظات، فإن المرونة وقدرة التعليم العالي الأمريكي على المبادرة، تبقى سمتان رئيسيتان للجامعة إلى حد يندهش الملاحظ الأجنبي الذي لم يستطع أن يعثر بعد على قاعدة عامة للتنظيم، وأن يحدد مستوى المراتب والشواهد أو أيضا منهاج أو نموذج لتكوين مهني معين. وفي الجزء الأخير من القرن 19، بدأنا نشاهد، وفي سنوات قليلة، سلسلة رائعة من الإبداعات وتحولات المؤسسة الجامعية، حيث أصبح الدور الرئيسي للجامعة، خلال هذه المرحلة، يتمثل، بدون شك، في مواكبة وتسريع وتيرة التحولات التي يعرفها المجتمع والتي تؤدي إلى الاندماج الوطني وإلى تكوين نخبة وطنية.

ولا يمكن أن نعتبر، بداهة، أن هذه القدرة السياسية تمارس في فراغ اجتماعي. بل هي، على العكس من ذلك، أكبر بكثير وتندرج، بصورة واضحة، داخل الحدود المرسومة من قبل الهيمنة الطبقية. ولكنها لا تختزل، أبدا، في مجرد تنفيذ سياسة مطابقة لمصالح الطبقة الحاكمة، وهو تعبير يتسم بطابعه العام، بحيث لا يأخذ بعين الاعتبار، التباينات الكبيرة التي تميز الأنظمة الجامعية لمختلف الدول الرأسمالية. إن المرونة الكبرى التي يتميز بها النظام الجامعي الأمريكي، ترتبط – في الواقع – بكونه اعتبر عند نهاية القرن 19، ولازالت يعتبر اليوم، ومن جديد، كأداة لتكوين نمط مجتمعي جديد، أكثر منه وسيلة لإعادة إنتاج النظام الاجتماعي السابق.

A. Touraine. Uni vérsité et société aux États-Unis. Ed. du seuil. Paris 1972 pp. 12-14.

لقد أدت التقاليد، الطويلة الأمد، لبعض الأنظمة الجامعية إلى تراكم المعطيات المؤسساتية، وتطور الهياكل فيها. فهي تحدد هوية

النظام وطبيعة النقاشات السياسية. وقد ظهرت مجموعة من الاتجاهات، في ضوء نظرية التنظيمات لاعتبار سير المؤسسة الجامعية كمقاولة. فمقاييس التدبير، ومناهج التسيير ودراسات الجودة وتقويم المردودية والانجازات وتقويم الكلفة، هي كلها طرق وتقنيات قادرة على التحكم في سياسة تدبير التعليم العالي.

ومع ذلك، فمن الصعب تصور وحصر وظائف الجامعة، ضمن واقع يعرف تحولات مستمرة. ولأن المؤسسة الجامعة محددة بسلسلة من المقاييس، فليس من السهل الحكم عليها أو تقويمها بناءا على نتائجها ومخرجاتها أو بناءا على مؤشر إرضاء روادها ومستعمليها. فالجامعة لا يمكن توجيهها، عن طريق البحث عن الربح، حتى بالنسبة للأنظمة الأكثر تنوعا، كما هو الأمر بالنسبة للنظام الأمريكي، وبناءا عليه، فإن أنشطتها ليست خاضعة لدقة الهدف الإجرائي التركيبي، كما أنها ليست خاضعة لرغبات مجموعة من المساهمين. أما بالنسبة لجودة أساتذتها، فلا يتم أبدا تقييمها، وفقا لمعايير خارجية أو وفقا لمعايير المردودية في التسيير.

إن تنظيم تدبير النظام الجامعي هو أكثر انسجاما مع التوصيات الداعية إلى استخدام أحسن للموارد المتوفرة، وعقلنة الإدارة والتغيير النوعي، والتوزيع الأمثل للموارد. فالحلول التي يتم البحث عنها، تكمن، في الواقع، في تعبئة موارد أخرى غير موارد الدولة، والدفع في اتجاه تتحمل فيه المؤسسات مسؤوليتها في إدارة الموارد، وابتكار تمويل ذاتي وخلق علاقات تعاقدية مع باقي الفاعلين في الحياة الاقتصادية والاجتماعية. إذ ما أصبح مفروضا أكثر فأكثر، في هذه الباب، هو السير في منحى الاتجاه الذي ينادي بتغيير الموافق اتجاه الاحتكارات العمومية المعروفة بتكاليفها المفرطة وبتدبيرها، ومن بينها التعليم الجامعي.

وفي ما يتعلق بالتحولات التي يشهدها تدبير النظام الجامعي، فإن مفهوم المشاركة يأخذ دلالة جيدة. ويتجلى هذا الأمر، بشكل خاص، في البلدان ذات التنظيم الإداري المركزي، حيث تكون قطبان اثنان يتقاسمان السلطة ضمن هذا النظام: فمن جهة، هناك الإدارة المركزية التي تشرف على تسيير الشؤون القانونية، المالية وشؤون الطلب من التكوين، ومن جهة أخرى، هناك جهاز هيئة التدريس بصلاحياتها الأكاديمية الواسعة. وبين هذين القطبين، تنكشف قوة ثالثة تضم الخبراء والعمداء والباحثين ورؤساء الأقسام الذين يقومون بعمل اليقظة أو التوجيه، وإعادة توجيه السياسات الجامعية، ويعتبرون عاملا من العوامل التي تشجع على التغيير ضد قوى العجز والقصور.

3- الأداء الأكاديمي

لقد أنشأت الجامعة، منذ بدايتها الأولى، في القرن الرابع عشر للميلاد، هياكلها الداخلية، من خلال الكليات والشعب المتخصصة وفقا لتصنيف العلوم في ذلك الإبان. إن هذا المفهوم للتنظيم، حسب التخصصات قد هيكل غالبية الجامعات بعد ذلك، حيث اتسع تدريجيا عدد الكليات وعدد الأقسام، إذ فرض التقدم العلمي خلق تخصصات جديدة وتقسيم التخصصات القديمة، فأصبحت كل كلية وكل قسم، على حدة، يعتمد على تطوره الخاص. كما أن مشروع الجامعة الكونية، ذات التوجيه الشمولي، فرض نفسه تبعا للسياق الوطنية وتبعا للبلدان.

ويرجع التقسيم الحالي للكليات إلى أقسام متفرقة، إلى القرن 19، إذا كانت هذه الأخيرة، في غالب الأحيان، ما تتعايش مع الكليات. فأنشأ الأقسام، ككيانات جامعية، لأسباب بيداغوجية ترتبط بتطور

برامج الدراسات، ولأسباب تتعلق بالنقابات المهنية للأساتذة، بالإضافة إلى أسباب مالية أخرى. فالاتجاهات الحديثة، في مجال التنظيم الأكاديمي والتجديد، وضعت موضع تساؤل مشروعية هذا القسم أو ذاك في مواجهة نمو وتقدم المعارف وضرورة التداخل بين المواد الدراسية في التكوين.

وهكذا، اتجه التعليم، في المجتمعات الصناعية، نحو تكريس الاستقلالية الذاتية وتعدد التخصصات، إلى جانب المزاوجة بين الجامعة العمومية والجامعة الخاصة. ففي حالة انجلترا مثلا، فإن مجموعة من النماذج المتعاقبة للجامعات، تم وضعها، تاريخيا جنبا إلى جنب الجامعات القديمة (مثل أكسفورد وكامبريدج) وجامعة لندن التي حذف فيها التمييز بين الشعب وألغيت فيها المركزية، وكذا في كليات ومعاهد المجتمع المدني ثم الجامعات المفتوحة الجديدة التي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية.

أما في الولايات المتحدة، فإن التعليم العالي أصبح مفتوحا، بفضل التكوين العالي القصير، استجابة للتوسع الكمي للأعداد الوافدة عليه. بالإضافة، إلى حاجة سوق الشغل من اليد العاملة. وقد تجاوزت التحولات والابتكارات، التجارب الوطنية، وخلقت نظاما للتبادل والتنقل بين الفضاءات الثقافية الكبرى وبين البلدان. وهكذا، بلغت حركة تدويل سياسات التعليم العالي دروتها في أوروبا مع العملية المسماة بحركة جامعة بولونيا. ولقد أفرز البيان الصادر عن جماعة العمداء ورؤساء الجامعات لسنة 1988، اتجاها واضحا للأنظمة الجامعية الأوروبية نحو المقارنة والمماثلة والتعاون العضوي بين الخيارات الأساسية: الاستقلال الذاتي للمؤسسات، نقل وتبادل التكوينات وتعبئة المستهدفين. إن التخرج المنظم عبر الإجازة إلى الماستر والدكتوراه،

أحـــدث ترابطا بين المؤسسات الجامعية الأوروبية. ويستشف من آفاق الفضاءات الأوروبية، خصوصية التجارب الوطنية وقدرتها على التبادل والمصادقة[1]. والملاحظ، بخصوص الشواهد ونماذج التكوين والكفاءات المكتـــسبة، سواء في مجال الثقافة العامة أو في مجال المعرفة المختصة، أن هناك نماذج مختلفة، ففي هذا الصدد، هناك النموذج الجرماني للتصديق النهائـــي والنموذج الإنجليزي للتصديق الشامل والنماذج، ذات الطابع التراكمي، الفرنسية والأمريكية، والتي أصبحت أكثر شيوعا. فالتراكمي أو الإضـــافي الأمريكي، والذي أحدث قطيعة مع جذوره البريطانية، في القـــرن التاسع عشر، يتميز بإدخال الطالب في برامج من اختياره وإلى تمدرس يمكنه من ولوج المدارس العليا، كما يمكنه من دراسات ما بعد الإجـــازة. وانطلاقـــا مـــن ســـنة 1968، فإن الإجراء الأمريكي لمنح الـــشواهد، عـــن طريق الوحدات، تم الأخذ به من قبل النظام الجامعي الفرنـــسي مـــع وجـــود اختلافات هامة من قبيل تمسك التعليم العالي الفرنـــسي والمحافظـــة علـــى المدارس العليا والمعاهد المتخصصة خارج المنظومة الجامعية نفسها.

ومن بين الأهداف الجديدة التي تسعى إليها سياسة التنظيم الأكاديمي للتعلـــيم العـــالي: تحديـــد وظائف التكوين الجامعي في سياق سوسيو – اقتـــصادي شهد تحولا مستمرا وترسيخ روح الابتكار البيداغوجي في مجال المناهج وتقنيات التدريس. فحالة النظام الجامعي، تفرض رؤية مستقبلية له، باعتـــباره فـــضاءا لإعادة الإنتاج الذاتي للمعرفة، كما تفرض تحديد مهام جديـــدة، حـــيث يجب ابتكار منطق يزاوج بين الغاية العلمية والأكاديمية

(1) Girod de L'Ain, B. Comment peut-on diplômer les étudiants en Europe ? In charlot, B, Beillerot, J. (Dir). **La construction des politiques d'éducation et de formation**. Presses Universitaires de France, Paris. 1995.

المهيمنة، وبين الغاية المهنية، بحيث تكون ممارسة الأولى لفائدة الثانية دون أن تكون معيقا لها. وتتجه التيارات، أيضا، نحو البحث عن تنويع الأنظمة، من خلال تجاوز تشدد وصلابة الأنظمة القديمة لأجل هياكل مفتوحة وأكثر ليونة؛ ويتعلق الأمر بإرساء دعائم جامعات ذات اتجاهات متعددة، مستقلة، تنشد الإصلاح الشامل أو الجزئي، وتخلق الطرق القمينة بإمكانية نقل التكوينات، الأسلاك والوحدات بين المؤسسات. أن الهدف يتعلق بخلق عناصر تكون نسقا منظما أو متداخلا، بحيث يمكن الطلاب من الانتقال من مؤسسة إلى أخرى، بفضل تعليم يقوم على نظام الوحدات والأسلاك شبه المنظمة، ووحدات التبادل، أثناء الدروس، وحرية التحرك بين المجالات الكبرى للدراسة. إن الهدف المنشود هو تغيير سلم القيم السائدة في المسارات الدراسية، وتجاوز تجزيئية الدراسات وتراتبيها الجامدة.

إن هذه الحركة، بالنسبة لسياسة الإصلاح، تقتضي - لكي تتوسع أكثر - شروطا مسبقة واضحة، مثل تعدد وتنوع مسارات التكوين، ووجود صيغة تمكن من التوفيق الملائم بين مقاييس التفوق والتمييز، وبين مقاييس انتقاء وتكافؤ الفرص ووجود استراتيجية إجرائية لتوجيه الطلبة، وتنويع الدراسات وتكييفها مع خصوصيات الجماعات المختلفة من الطلاب، وتعزيز قدرة الطالب على التحكم في مصيره. وفي سياق آخر، وحيث أن المهام والأدوار التي تقوم بها الجامعة ليس لها نفس الاستقرار الذي كان لها في الماضي، فإنه ينتظر من المؤسسة الجامعية أن تقوم بتقويم مستمر لأهدافها، وأن تساهم، عن طريق الإبداع والابتكار، في البحث عن حلول للقضايا الكبرى التي تشغل المجتمع مثل الخلل الحاصل في توازنات الحياة الاقتصادية، حول طرق وأشكال إنتاج ثقافية عالمية، كما ينبغي للجامعة أن تساهم في إيجاد حلول للمشاكل الاجتماعية مثل التعمير والصحة، والمشاركة الجماعية والديمقراطية.

4- الأستاذ الجامعي

تسعى المؤسسة الجامعية، كما تطمح إلى العمل في إطار روح من الاستقلالية الذاتية. "إن الاستقلالية التي تميز المؤسسة تبنى على دقة التعليم، وتجد تعبيراتها في الممارسة الدائمة في إطار الحريات الجامعية"[1]. لأنه وفقا للأعراف والآراء السائدة، ينظر إلى الجامعة كتجمع علمي للأساتذة. فجوانب التأطير، من طرف الأستاذ، تكتسي أهمية خاصة أكثر من أهميتها في الأسلاك التعليمية الأخرى. فالأستاذ هو الذي يضمن أداء مهام التعليم العالي، ووظيفته هي بمثابة السند والمحور له. كما أنه، ومن خلال نشاطه التعليمي وخلقه وإبداعه للمعارف ونشرها وإعادة إنتاجها، يجسد بعضا من مهام التعليم العالي. ففي فترة تميزت بظهور أشكال لتمهين وظيفة المدرس، فرضت وضعية الأستاذ باعتبارها محددا رئيسيا لجودة التعليم العالي.

إن التدبير الإداري لوضعية الأستاذ الجامعي، تطرح، باستمرار إشكالية استقلاليته، حيث نجد هذه الاستقلالية مطلبا من مطالبا من مطالب نقابات المدرسين. ويرتبط هذا المطلب بالمشاركة الديمقراطية في الحياة السياسية الجامعية، والتي تبدو، في آخر المطاف، كحل أكثر مشروعية وأكثر فعالية لضمان حسن سير المؤسسة الجامعية. وقد شهدنا منذ نهاية القرن 19، في معظم البلدان المصنعة، إرساء دعائم توافق تاريخي بين أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي والسلطة السياسية التي تسهر على ضمان الحقوق وحماية الأساتذة مع المحافظة على الوحدة الإيديولوجية والثقافية لهذا التعليم[2].

---

(1) Cabal, A. B. **L'université aujourd'hui**. Ed. Unesco. Paris, 1995, p. 44.

(2) Touraine, A. **Université et société aux Etats-Unis**, Ed. du Seuil. Paris, 1972.

ولقد أثبتت وظيفة المدرس، منذ تلك الفترة، على أساس الحرية الأكاديمية و"الحرية السكولائية" للعصور الوسطى، حرية التعليم، وهي نوع من حرية المثقفين. ومن هنا، جاءت أخلاقيات المهنة في روح المسؤولية والأخلاق المرتبطة بهذه الوظيفة، والتي تتأسس - بشكل رئيسي - على اعتبارات تتصل بالكفاءة العلمية، إلى درجة أنه ينظر إلى الأستاذ، وحصريا، على مستوى هذه الكفاءة. فليست هناك مؤاخذات على نشاطه المهني من جهة نزاهته. وفي نهاية المطاف، فهو لا يستطيع، بأية حال من الأحوال، انتهاك هذه النزاهة، لأنه بدونها تؤول وظيفته إلى الانهيار. بالإضافة إلى ذلك، فإن صورة الأستاذ العالم والتي تنافس قيمة المثقف، تضع الجامعة فوق جميع النقاشات التي تجري داخل المجتمع، ويضع الجامعيون أنفسهم كوسطاء بين القيم المجتمعية المحضة وكمدافعين على ثقافية تقوم على كونية المعرفة.

وفي الحالة الراهنة، فإن الاستقلالية الذاتية للأستاذ الجامعي تخفي آثارا سلبية. ويرجع ذلك إلى أن البحث عن توافق بين الجامعيين والإدارة الوصية يمنح للأول الحق في تحديد معايير التقدم والترقيه وإعادة إنتاج المناصب وبعض معايير الأداء البيداغوجي.

إن التنظيم الذاتي، من طرف الجامعيين أنفسهم، ينظر إليه، في كثير من الأحيان، باعتباره غاية في حد ذاته. ومع ذلك، ووفقا للجرد التاريخي للجامعات الرائدة، يتضح أن الانتخابات الجامعية المعممة، كطريقة عمل في شؤون التدبير، لم تثبت فعاليتها دائما في كل مكان. فالانتخابات بين المدرسين هي وسيلة لمنح الشرعية الشعبوية لجماعات الأساتذة ذات وجهات نظر ضيقة، والتي تحظى باحترام علمي أقل. أن هؤلاء هم الذين يوجدون على رأس المؤسسات أو الأقسام، في الوقت

الــذي يتجه فيه الأساتذة، ذوي الرؤى الواسعة، نحو التعليم والبحث، مــؤكدين أن الاهــتمام بالسياسة الجامعية، في الظروف العادية، هي مضيعة للوقت.

الترسيم في الولايات المتحدة الأمريكية

"إن مــصطلح "الحــيازة" يمكــن أن يتــرجم بمصطلح آخر وهو مــصطلح "الترســيم"، على الرغم من أن هذين المفهومين ليسا متطابقــين تطابقا كليا. فبعد فترة اختبار، لمدة سبع سنوات على الأكثــر فإن المدرس – وحسب القانون العام – يرسم من طرف الجامعــة التي ينتمي إليها، وهذا يعني، إذن، حصوله على عقد يمتد لمدة غير محدودة، بحيث لا يمكن للمؤسسة أن تنهيه إلا إذا كانــت هــناك أســباب جديــة مثل: صعوبة قصوى ذات طبيعة اقتصادية، خطأ جسيم ارتكبه المدرس أو إخلاله بالواجب المهني، وفي هاتين الحالتين الأخيرتين، فإن الحجج والبراهين على عدم كفــاءة المــدرس ينبغــي أن تستند إلى حكم صادر عن مجلس الأساتذة ذاته.

إن المــدرس الذي حصل على "ترسيمه" يتمتع، إذن، وحتى بلوغه ســن الــتقاعد – والــذي لا يمكن اليوم البتة أن يفرض عليه قبل بلــوغه ســن الــسبعين بناءا على قانون فدرالي حديث – بتأمينه للــشغل والذي يخرج عن القوانين المعتادة والسارية في الولايات المتحدة، باستثناء الموظفين.

ومــع ذلــك، يجب التأكيد على حقيقة أن هذه الإجراءات ليس لها سوى طابع تعاقدي بين الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات، والتي هي في الواقع، الراعي والمدافع عن هذا الإجراء، وبين جزء كبير مــن الجامعات. وليس هناك وجود لقانون، لا في الولايات أو على الــصعيد الفدرالــي، يفرض ذلك لدرجة أن بعض المؤسسات، في الواقع لا تقبله ولا تعترف به.

إن مؤسسة "الحيازة" أو الترسيم ليست ظاهرة جديدة، فمنذ سنة 1820، أنشأت جامعة هافارد، إلى جانب مناصب الأساتذة الذين يعملون بها بموجب عقد، كراسي على مدى الحياة، لبعض الشخصيات التي رغبت هذه المؤسسة في الارتباط بها بشكل دائم. وفي نهاية القرن 19، كانت مجموعة من الجامعات الكبرى في الولايات، مثل جامعات Wisconsin أو جامعة ميشيكان، تستعمل نظام العقد لأجل غير مسمى.

على أن الدفعة الكبرى ستأتي بعد إنشاء الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات في سنة 1915، والتي تتحدد أهدافها، على نطاق واسع، في البحث، في نفس الوقت، عن الأمن المادي لأعضائها، وعن الاستقلالية الفكرية للمهنة. وإلى حدود حلول الأزمة الاقتصادية التي سبقت الحرب العالمية الثانية، أصبحت مهنة المدرس في موقع قوة مكنها من فرض رؤيتها: الأساتذة الجيدون لازال عددهم قليلا بالمقارنة مع الاحتياجات. إن مفهوم "الحيازة" والذي تمت شكلنته، على نطاق واسع سنة 1925، وضع بعد ذلك، ومن جديد سنة 1940، ولم يطرأ عليه تغيير يذكر منذ ذلك التاريخ.

ومن المؤكد أن هذا النظام يمنح للأساتذة الشعور بتأمين مناصب عملهم، وهو شعور مرغوب فيه نظرا لندرته داخل الولايات المتحدة. فالبعض يعتبرها كتعويض عن واقع مفاده أن رواتب الأساتذة لازالت متواضعة، في حين يؤكد البعض الآخر، على العكس من ذلك، على آثارها السلبية في مرحلة شبه ركود للأعداد الوافدة على التعليم العالي، كما هو عليه الأمر، اليوم، حيث تتجه الجامعات إلى أن لا تمنح "الحيازة" للشباب الذين يتقدمون إليها لكي لا تلزم نفسها ماديا على المدى البعيد. وهذه المحاولة لتحديد الحصيص، زادت حدتها، عندما تم تأخير سن التقاعد إلى 70 سنة.

أمـــا فيما يخص الاستقلالية الفكرية، فالواقع أن أحكاما صادرة عـــن مجلس الأساتذة، تسمح للأستاذ في أن يظل في مأمن عن الأحكـــام الصادرة عن المجلس الإداري للجامعة، والذي يتكون مـــن أعـــيان ذات حساسية، تبدو الوهلة الأولى، أكثر محافظة وتقلـــيدية من حساسيات هيئة التدريس. لكن لا أحد يعارض أن "الحـــيازة" لـــم تـــستطع منع التجاوزات التي عرفتها المرحلة "المكارثـــية"، وأنه، علاوة على ذلك، فإن مجموعة من الأحكام الـــصادرة عـــن المجلس الأعلى للولايات المتحدة أو المجالس العلـــيا للـــولايات، قـــررت أن الحركة الفكرية للأستاذ يحميها الدســـتور نفـــسه، وأن هـــذه الحماية، إذن، تتجاوز الاتفاقات الـــتعاقدية بين الأساتذة والمؤسسات: ولا يمكن للمرء أن يرى عقدته المهنية موضع تراجع لأسباب تتعلق بآرائه السياسية أو الدينية أو تحت ذريعة دوافع عنصرية.

إن نظام "الحيازة" اليوم، هو موضوع انتقادات صارمة، ليست نابعة فقط، من الأوساط الإدارية للمؤسسات؛ وإنما نابعة أيضا من الهيئة التدريسية نفسها.

ويرى البعض في "الحيازة" أنها السبب الذي يكمن وراء ظهور اتجاه، لدى المدرسين الشباب، نحو نشر - خلال فترة الاختبار - أكبر عدد ممكن من المقالات، في غياب جودة ونضج النتائج التـــي تعرضها هذه المقالات، لأن المنشورات، هي من العوامل الأساسية للحكم لصالح أو ضد ترسيمهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن الإيقـــاع الذي يشتغلون به، خلال هذه السنوات السبع القليلة، يمكـــن أن يشوش على توازن حياتهم المهنية، ذلك أن البعض منهم، عندما يضع "الحيازة" بين يديه، لا يعود إلى النشر أبدا أو إلى حد ما..."

J. Bodelle; G. Nicolaon. Les universités américaines, **op. cit. pp. 94-95.**

من بين الآثار السلبية للنظام الأساسي للأساتذة الجامعيين، والمثارة باستمرار، أن الأستاذ يتوفر على استقلالية علمية، ذات امتيازات، وينجو من كل عقوبة خارجية باستثناء العقوبة التي يلحقها به نظراؤه[1]. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تشدد النقابات يؤدي إلى إغلاق الباب أمام المساومات التي تختار منها الجامعات، بحرية، أساتذتها. إن النقطة الحرجة والتهديد الملاحظ هما صعوبة الجمع بين الاستقلالية المهنية المثلى وإحداث وممارسة التنافس بين المؤسسات. ويبدو أكثر فأكثر، بالنسبة للجامعة، أن القانون التعاقدي مع الأساتذة الباحثين، يرتبط بالضرورة، بإرساء دعائم تنافسية بين المؤسسات الجامعية. وتبقى الإشكالية متمثلة، فيما بين الاستمرارية المتطورة للمهنة الاحترافية للأستاذ ومأسسة قانونه الأساسي الإداري.

5- تدبير شؤون البحث العلمي

تخضع إدارة البحث العلمي لأهداف مختلفة: انتقاء وصيانة وإعادة إنتاج المعارف، كما تسعى إلى تأسيس التطور العلمي والتكنولوجي وتكييفه مع الواقع الحقيقي للبلاد وتنميتها الاقتصادية والاجتماعية. وبوصفه وظيفة فكرية لمؤسسات التعليم العالي، ومهمة من المهام

---

(1) يمكن أن يصبح التدبير الذاتي لأعضاء هيئة التدريس وهميا، من خلال المركزية (...). فمن وجهتي نظر اثنتين: يمكن أن يظهر هذا التدبير الذاتي أمرا شاقا. أولا، إلا في نقاط بسيطة، فالكليات والجامعات ليست سيدة برامجها، كما أنها ليست سيدة نظم امتحاناتها. وتخضع لنظام موحد عبر جميع أنحاء البلاد. وقد نحلم بمزيد من الاستقلالية الذاتية للكليات التي تعمل على تكييف أنشطتها مع الخصوصيات المحلية. لكن الأمر لا يتعلق أبدا بنوع من الجدل بين الحرية الجامعية والسلطة الحكومية أو الوزارية، بحيث أن هذا التنظيم الموحد هو، بالفعل، نتاج المعنيين أنفسهم، ج. فيدل في: «Libertés Universitaires», Revue de l'enseignement Supérieur, 1966.

الموكلة للكليات، المعاهد والمراكز، فإن البحث العلمي مدعو إلى تحقيق تقدم في مجال المعرفة وفي مختلف التخصصات. كما أنه مدعو إلى إثارة الفضول الفكري وتشجيع التفتق الثقافي للطالب وصقل مهاراته كباحث مبدع في طور التكوين.

إن تقويم مجال سياسات التعليم العالي يقود، بالضرورة، إلى طرح هذه المسألة الجوهرية. فالبحث، باعتباره يشكل الدعامة الأساسية للتعليم، هو، في نفس الوقت، ينتج المعرفة، يكون النخب الفكرية، ينشر الثقافة ويعمل على التحديث التكنولوجي. وهو إحداث قنوات التبادل المعرفي بين الباحثين على المستوى العلمي(1).

إن التعليم العالي يمارس داخل بنية تجمع بين التعليم والبحث، ويمكن أن تضاف إليها بنية أخرى موجهة نحو التكوين المهني العالي. وفي الواقع، فإن المؤسسة الجامعية تهتم، في المقام الأول، بالتعليم والتدريس.

ومن المؤكد أن التأطير في البحث وإشعاع الأساتذة ببحوثهم، يشكل العنصر الرئيسي في عمل الأساتذة الجامعيين، فبالنسبة لكل درس من الدروس أو برنامج تكوين، ينبغي أن يواكبه بحث يعكس آخر ما انتهت إليه المعارف. ويضاف إلى ذلك الزمن المخصص لتوجيه وتأطير عمل الباحثين الجدد. فالمدرس، مطالب - وحسب استعداده - بالمساهمة بالنهوض بالبحث في مجال تخصصه. فهناك تفاعل حيوي بين مأسسة النظام الجامعي وتطوير نشاط البحث في إنتاجه وتنظيمه. إن التطور الكامل لأية مؤسسة جامعية رهين بوجود فضاءات، داخلها، حيث تمارس البحوث والاستقصاءات، ذات التوجه الشمولي، وتتقدم المعرفة وتنفتح على المحيط وعلى مشاكله.

---

(1) Souali, M. L'institutionnalisation du système ... op. cit. 2004.

وتعـود ديناميـة الجامعة وعقلنة أنشطتها إلى فترة تنظيم دراسة الدكتوراه بها: إشعاع الجامعة الألمانية في أواخر القرن التاسع عشر للميلاد، تطوير الجامعة الأمريكية عقب إحداث الدكتوراه في أوائل القرن العشرين، أو تحديث الدراسة بالجامعة الفرنسية منذ الخمسينات، مع إرساء وتنظيم دراسات الدكتوراه. ومن الملاحظ أن تصنيف المؤسسات الجامعية، في الولايات المتحدة، يتم، على أساس انتقائية ولوجها من جهة، وعلى أساس أهمية أنشطة البحث داخلها من جهة أخرى (هافارد، ستانفورد، كولومبيا، ومعهد ماساشوسيط للتكنولوجيا، إلخ).

ولكن اتضح أن الأهمية الكبرى الممنوحة، في إطار النظام الأساسي الإداري للمدرس، لاستقلالية نشاطه البيداغوجي وترقيته الإدارية يتم، بالضرورة، على حساب نشاطه في ميدان البحث العلمي، وذلك على الرغم من أن هوية المدرس تتحدد في مهمته كأستاذ باحث، ومع ذلك، فلا أحد ينكر أن التعليم العالي لا يمكن أن يتقدم إلا إذا اضطلع بالتنسيق الوثيق مع تقدم البحث العلمي. ولقد أصبح الجامعيون أكثر إدراكا ووعيا بتعدد الضغوط وتعدد الطلبات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار، والتي تبدو كقيود تحد من قدرتهم على القيام بمختلف الأبحاث. إن تنظيم سياسة دينامية للبحث، غالبا ما يقع في المرتبة الثانية، من اهتمامات الإداريين كلما كانت ضغوط الاحتياجات تأتي من تبعات التعليم الجماهيري.

إن القيود المفروضة على إدارة البحث العلمي متعددة: فهناك، أولا، قيود مالية، كما هو الحال بالنسبة للدول المصنعة التي تتبنى ميزانية ضخمة تكرسها للبحث. على أن إمكانيات تنفيذها تبقى متوقفة على الدول وعلى تنظيمها، في هذا المجال. وفي مواجهة ضعف قيمة الوسائل

اللوجستيكية، فإن نشاط البحث يلجأ إلى اتخاذ تدابير متنوعة من قبيل: إبـــرام اتفاقـــيات تعاقدية مع الشركاء العموميين ومع الخواص، وعقد اتفاقـــيات مـــع المنظمات الدولية. ويعتبر النموذج الأمريكي لتمويل البحث، من طرف القطاع الصناعي، مثالا صارخا على ذلك.

"إن فلـــسفة وغايـــة المقـــاولات تخـــتلف جـــدا عن فلسفة وغاية الجامعـــات. ولهذا السبب، فإن كل تقارب، وعلى وجه الخصوص، كـــل تمويل من طرف القطاع الخاص للمشاريع الجامعية الهامة، لا يـــتم دون طـــرح بعـــض الأســـئلة الأساسية المتعلقة بالأخلاقيات المهنـــية. فإذا كان الباحثون، عموما، يجمعون على دور مساهمة القـــروض الخاصة، في مجال تطوير البحث العلمي، فهم يختلفون، قلـــيلا، حـــول الـــشروط التـــي يجب أن ترافق هذه العمليات. وقد نوقـــشت، هذه القضايا، على نطاق واسع، خلال السنوات الأخيرة. كمـــا نظمت مجموعة من اللقاءات، حول هذا الموضوع، وصدرت، في شأنه، مجموعة من التقارير والمنشورات.

وفـــي عجالة سريعة، يمكن القول إن الانشغال الرئيسي للجامعيين يـــرتبط بـــرغبتهم فـــي النشر، بحرية وبسرعة، دون قيود لنتائج أعمـــالهم، وهـــم غيـــر مستعدين للتنازل عن هذه النقطة. ويرغب رجـــالات الـــصناعة، من جهتهم، أن تكون لهم الفرصة للاستغلال الانتفائي للتطبيقات التجارية للأبحاث التي يقومون بتمويلها. وهنا، يتجلى التناقض الواضح. على أن تجربة السنوات الأخيرة، أظهرت أنه، في حالات كثيرة، يوجد حل مرض لكلي الطرفين.

إن خلاصات المؤتمر المصغر الذي عقد في أوائل عام 1982، بناءا علـــى مبادرة من طرف (دونالد كينيدي)، رئيس جامعة ستانفورد، لمناقشة هذا المشكل، كانت جد مقنعة. فإلى جانب رؤساء الجامعات الخمس ذات الأهمية الأولى: ستانفورد، كول طيك، هافارد، بركلي ومعهـــد ماســـاشوســـيط للتكنولوجـــيا، وبعض كبار رجال الأعمال،

جميعهم ساهموا في هذا اللقاء، والذي عقبه تم إصدار بيان تعرض للنقاط التالية:

- تـوجد، اليوم، دوافع هامة لأجل التعاون مع القطاع الصناعي. فمن شأن هذا التعاون، أن يسهل عملية نقل التكنولوجيا والرفع من مستوى العلوم التطبيقية وتوفير مصدر تمويل مهم للجامعات.

- ينبغـي على الجامعات أن تحافظ على القيم الأكاديمية التقليدية، في إطار اتفاقيات للبحث مع القطاع الصناعي الخاص.

- وينبغـي، أيـضا، علـى الجامعات أن تحافظ على تقاليد البحث العلمـي الـذي تنـشر نـتائجه، على نطاق واسع وبسرعة، على المجـتمع العلمي. ولا يمكن أن تقبل إلا بآجال قصيرة النشر قصد إيداعها القانوني وتسجيل براءات الاختراع.

- وينبغـي علـى الجامعـات أن تكـون قادرة على منح ترخيص حـصري لمقاولـة مـن المقـاولات، وخصوصا، عندما يبدو ذلك ضروريا لتحقيق التطور السريع للمنتوج".

Bodelle et Nicolaon. Op. cit. pp. 204-205.

وفـيما يـتعلق بإنتاجيته، فإن البحث العلمي يوجد في فضاءات مختلفة من المؤسسة الجامعية. إنه موضوع دراسات عليا؛ أسلاك الماستر والدكـتوراه. ويهـدف هـذا المسار إلى توفير نخبة علمية للمقاولات وللدولـة وللجامعـات؛ نخـبة تقـود سيرورة التجديد التكنولوجي للـصناعات والخدمات العمومية وضمان خلف للأساتذة والباحثين في الجامعـات. ومـع ذلك، فإن البحث العلمي المنظم والمنتج، في إطار الدراسـات العليا ما بعد الإجازة هو، بصفة عامة، سجين للمتطلبات الأكاديمـية، إذ يتموضع في الأعلى على مستوى مرحلة الاستكشاف واسـتغلال المعطيات. وهو موجه بالفضول المعرفي للباحث، ويوجد، علـى نحو متزايد، في علاقة مع الشركاء في التمويل، وبشكل رئيسي، داخـل الهـياكل الجامعية المستقلة والحريصة على احتساب المردودية.

نفسه بالفرد، البحث المحض المهني الأكاديمية بالفرد مهدد بالخطر مستوياته في عصر التخصصات على الأقل ذلك الخطر الذي يتمثل في الانتقال السريع لما في البحث في مجالات متعددة، بسبب الحرية التي يوفرها الأمر بالنسبة إلى الخطر الذي يكمن في التشبث بطرق معينة، والخارجية المتمثلة في المجالات العلمية، والعدالة في التعامل مع المجالات الجديدة.

ويحـــرص الكثير منهم من الوسائل والتشجيع على البحث العلمي، البحث الأكثر حداثة في شكل وحدات متخصصة في البحث مثل المركز الوطني للبحث العلمي CNRS والمعهد الوطني للصحة والبحث الطبي INSERM بفرنســـا. وقد يمنح هذا الشكل فرصة للباحثين من أجـــل التكريس الكامل للبحث، في إطار مختبرات خاصة بها أو تابعة لمؤسســـات جامعية. ولكن هو الأمر بالنسبة لمعظم الهياكل، من المحتمل أنهـــا تخرج، لدى الباحثين الشباب، المنحدرين بالدرجة الأولى على التي تحد من مردودية منتظرة من أعضائها، كما أن محدودية الموارد العمومية المرصودة لها، تؤثر بشكل سلبـــي على إمكانياتها (1).

إن التســـاؤل الذي يفرض نفسه، يوجه هو ما هي الطريقة التي من خلالها، يمكن للبحث الجامعي أن يدعم التقدم التكنولوجي بصفة عامة. تسود وجهة نظر نسبية في تصور الباحثين تؤدي إلى التقليل من قيـــمة البحث الذي له أبعاد مادية صرفة، كما تؤدي إلى رفض البحث النفعـــي لفائـــدة البحوث الشمولية أو الروحانية. إن الفكرة الراسخة تتمثـــل في أن الهدف الأول للجامعة هو البحث الأساسي الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتعليم، والذي هو مصدر كل بحث تطبيقي.

Bienaymé, A. Enseignement Supérieur et Idée d'Université. (1)
Ed. Economica. Paris. 1986.

ولقد استقر الجدل المتعلق بالنقاش في سياسات البحث حول المسألة التالية: بحث أساسي أو بحث تطبيقي؟ باعتبار أن الجامعات كانت، تقليديا، متأصلة في البحث الأساسي، ومع التطور الحالي للتكنولوجيا والعلم الصناعي وعلم الخبرات، يظهر البحث المرتبط بالتنمية هو الأقرب من هذا التيار الذي من المنتظر أن يتجه نحو الابتكار، الملائمة والتكيف والتجديد.

وتجدر الإشارة إلى أنه في السياق الذي توجد فيه الجامعة (العولمة، الجماهيرية)، فإن البحوث الأساسية والأكاديمية تفقد فائدتها لصالح خبرة أكثر إجرائية. وإذا كانت مصاغة بشكل علمي، فإن هذه الأخيرة تدعم، بشكل فعال، الاستجابة لجميع الأنشطة، في المجالات العمومية وفي مجالات المقاولات الحرة. ومن وجهة النظر هاته، فإن الباحث والخبير، على حد سواء، هما وجهان لوضعية البحث الذي يمر بمرحلة انتقالية، ووجهات لمعرفة في سياق متحول. إن ترسيخ التمفصل بين البحث والتجديد، يفرض التوجه نحو بحوث استراتيجية ومرتبطة بالاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية.

إن هذا الاتجاه للبحث العلمي تيسره الوضعية الحالية؛ حيث فقد التمييز التقليدي بين البحث الأساسي والبحث التطبيقي أهميته، في كثير من الميادين العلمية، وذلك راجع إلى أن التصنيع اقتحم نشاط البحث العلمي نفسه. ويقوم منطق البحث المزدهر، أساسا، على التفتح والتجريب، ومن هنا جاءت المستجدات، والثورات العلمية، وحالات القطيعة العلمية.

الفصل الحادي عشر

التخطيط التربوي

1- المجال والاتجاهات

يعتبر التخطيط التربوي من بين التدابير التي تلجأ إليها السلطات العمومية، من أجل الحسم في قراراتها؛ فهو من أدق الأدوات وأهمها دلالة على سياسة الدولة واستراتيجيات عملها. وقد انتقل التخطيط من المجال الاقتصادي المحض ليشمل، تدريجيا، مجال الموارد البشرية والقطاعات الاجتماعية بصفة عامة. بالإضافة إلى ذلك، فإن التخطيط التربوي يسعى لأن يكون نشاطا تطبيقيا، ينبني على الافتراضات والخيارات التي تشكل، في حد ذاتها، القيم الكبرى للسياسة التربوية المتبعة والغايات والأهداف المنشودة.

وقد نجد بعض الإرهاصات في الفلسفة السياسية الكلاسيكية لاستراتيجيات في التخطيط التربوي، حيث نستشف من خلالها، مجموعة من الاقتراحات تروم تحقيق الأهداف السياسية للدولة، على نحو ما جاء في الفلسفة القديمة، لاسيما عند أرسطو. كما نعثر على مثل هذه الاستراتيجيات عند فلاسفة عصر الأنوار، وبصفة خاصة عند ديدرو[1].

ومن الملاحظ، أن التخطيط التربوي انتظم، سياسيا، ابتداءا من العشرينات من القرن الماضي في الاتحاد السوفياتي سابقا، وذلك في إطار

---

(1) Diderot, D. **Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences.** In. Œuvres complètes T. III. Garnier Frères, Paris, 1994.

نظـــرية التخطيط الشامل والمتكامل للتنمية. وقد تم تنفيذه، عبر مجموعة مـــن المخططـــات التي رسخت التوجهات المستجدة للنظام السياسي القائم. وبشكل عام، فإن أهمية وجدوى التخطيط، في مجال السياسات الاجتماعية، قد تم التأكيد عليها، بعد ذلك، من قبل منظرين من مختلف الخلفيات والتوجهات[1].

وبعـــد الحرب العالمية الثانية، فإن الضرورات التي فرضتها إعادة البناء في أوروبا، والانشغالات الاجتماعية المتزايدة والمرتبطة بالانفجار الســـكاني، أديـــا بعدد من الدول إلى التخطيط، في مجال التربية. ففي المملكـــة المتحدة، مثلا، فإن قرار 1944، ألزم كل سلطة من السلطات المحلية للتربية، بإعداد وإنشاء مخطط لتنمية القطاع. أما في فرنسا، فقد تم سنة 1951، تكوين لجنة عهد إليها بوضع مخطط للمرافق والتجهيزات المدرسية، لتدمج بعد ذلك التربية ضمن خططها. ولقد اعتمدت معظم الـــدول الأوروبية، أشكالا مختلفة للتخطيط التربوي، مخالفة لتلك التي كانـــت سائدة في الدول التي كانت تسمى بالدول الاشتراكية، والتي تنهض على التنبؤ والتحكم في النفقات العمومية وذلك لمواجهة الطلب الاجتماعـــي علـــى التـــربية، والاستجابة لمتطلبات سوق الشغل. وقد أعطـــت الدراســـات الـــتي أنجزت، في إطار منظمة التعاون والتنمية الاقتـــصادية، بعد ذلك مزيدا من الزخم لسياسات الدول الأعضاء في هذا الاتجاه.

أما في الدول السائرة في طريق النمو، فإن مفهوم التخطيط عرف اتـــساعا تدريجـــيا، بحيث أصبح أداة من أدوات تطوير النظام التربوي. كمـــا سعى جاهدا، نحو تلبية الحق في التربية الأساسية، والاستجابة إلى

---

(1) Bettleheim, C. **Planification et croissance accélérée**. Ed. Maspero, Paris. 1968.

احتياجات الاقتصاد من اليد العاملة. وهكذا، فإن التخطيط يبدو، في معظم الحالات، كوسيلة من وسائل ترشيد وعقلنة التوقعات، وكوسيلة تؤدي إلى الإصلاح والتجديد.

إن تخطيط التعليم، في مفهومه، هو عبارة عن مجموعة من الترتيبات المتخذة لتنسيق وتطوير مختلف فروع هذا القطاع، من خلال تجميع المعطيات وإحصاء الاحتياجات والموارد. وبناءا على ذلك، فإن تخطيط التعليم لا يمكن أن يقف عند التوقعات فقط، لأنه يبقى مشروطا ورهينا بإمكانيات تنفيذه على مستوى الواقع. وبما أنه ينبني على مبدأ مردودية الأنشطة التربوية، فإنه عبارة عن مقاربة تروم جعل عملية التدبير عملية نمطية. علاوة على أنه يقوم على تقييم ظروف البيئة المستقبلية للتربية من أجل تطوير الاستراتيجيات والإجراءات[1].

2- الأسس المنطقية والمبررات

أ. إن البلدان المصنعة والبلدان النامية، على حد سواء، تدفعها نفس الضروريات، والمتمثلة في بلوغ، بواسطة سياسة ملائمة، تنمية اقتصادية واجتماعية مستمرة، متوازنة وسريعة قدر الإمكان. ولقد أصبح التخطيط الاقتصادي والاجتماعي الأداة المميزة لهذا التوجه. وبالرغم من أن لفظ "مخطط" لا يستعمل بشكل صريح، في مجال

(1) يمكن، في هذا الصدد، الإحالة على الأعمال الكثيرة التي أنجزت داخل المعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس، ولاسيما منها:

Caillods, P. **La planification de l'éducation à l'horizon 2000.** I.I.P.E. Paris, 1991.

Hallak, J. **La planification de l'éducation; quelques réflexions rétrospectives et prospectives.** I. I. P.E. Paris, 1991.

Wadi, H. Demsky, T. **Le processus de planification des politiques d'éducation: théories et pratiques,** I.I.P.E. Paris, 1995.

التدبير السياسي، فإنه من الثابت أن استكشاف واستشراف المستقبل الاقتصادي والاجتماعي، والتوقعات المقترنة به، تشكلان الأساس الذي تبني عليه السياسات الحكومية. وتندرج تنمية المنظومة التربوية، ضمن آفاق مخطط للمستقبل، يشكل، في حد ذاته جزءا من استراتيجية شمولية يرتبط بها من وجهة نظر الغايات والالتزامات المالية.

ب. إن التخطيط التربوي يسعى إلى الإجابة على السؤال التالي: كيف يمكن أن نجعل من الإجراءات والترتيبات المتخذة لأجل تطوير التعليم، منذ إعدادها إلى مراحل تنفيذها أكثر فعالية وأكثر تلاؤما مع الانتظارات الاجتماعية؟ إن طرح مثل هذا التساؤل يبدو، من الضروري بمكان، لاسيما، أن التخطيط يكون مجديا عندما يرتبط بالمشاريع الكبرى والمعايير المتعلقة بهذا القطاع.

ج. إن فكرة التخطيط، بمفهومها الحديث، هي فكرة جديدة في تاريخ البشرية: فهي تتماشى مع الموقف الإداري الذي يستجيب للطاقات والإمكانيات الهائلة للإنسان[1]. وتنطلق من فكرة إمكانية تفعيل وأجرأة تدبير قطاع أو مجموعة من القطاعات، في نفس الوقت، وكذا تغيير مسارها تبعا للخيارات والاختيارات المعدة مسبقا مع إعطاء الأولوية، إن اقتضى الحال، لهذا المجال أو ذاك. وإلى جانب هذا كله، فإن فكرة التخطيط، تتطلب شرط الوضوح في مبادرات صانعي القرارات، فهو منهاج يفرض، بالضرورة، إحصاء وجرد ما هو متوفر، وإيجاد الحلول الممكنة وتحديد وسائل تنفيذها. وبمعنى أوسع، فإن فكرة التخطيط هي تطبيق لتحليل نسقي على مشروع تطوير التربية.

---

(1) OCDE. **La planification de l'enseignement. Vers une réévaluation**. OCDE. Paris, 1983.

د. إن فكرة التخطيط هي من الوسائط المساعدة على اتخاذ القرارات المستقبلية، أو هي شكل من أشكال التصميم المديري، على ضوء المعطيات الماضية والمعطيات الآنية المتعلقة بالنظام ضمن سيرورة مستمرة.

هـ. يندرج التخطيط ضمن اتجاهات الإيديولوجية السائدة في النظام السياسي: إذ يعتبر التخطيط، في كثير من الأحيان، كوثيقة سياسية. ومع ذلك، فإنه لا يفرض، بالضرورة، المسار الذي ينبغي نهجه. إذ يبقى، فقط، أداة بين يدي صانعي القرار السياسي أو المستشارين أو ممثلي السكان. وفي معظم الحالات، فإن التخطيط يشكل جزءا لا يتجزأ من الجهاز الإداري، إذ يظل مرتبطا بالتدبير الإداري.

و. ولا يمكن للتخطيط التربوي أن يحقق نتائج مرضية إلا وفقا واعتمادا على الموارد المالية المتوفرة. كما أنه مدعو لأن يتكيف ويندمج مع الأوضاع القطاعية والمعطيات الديمغرافية. ولا يمكن لأي مخطط من مخططات التربية أن يكون متلائما مع الأهداف المسطرة له إلا بعد ضمان المعرفة بالوسط؛ من ثقافة وطموحات فردية أو جماعية وآفاق اقتصادية، إلخ. كما أنه لا يمكن أن يكون فعالا إلا إذا شمل، قدر الإمكان، العوامل وأهم المحددات التي تخص المنظومة التربوية ومعايير التمدرس. وتشير التحقيقات والدراسات، المتعلقة ببعض الدول النامية، إلى ظاهرة وجود ضعف ملحوظ في مخططاتها؛ إذ تكشف عن عجز للأخذ بعين الاعتبار، الطابع المعقد للأنظمة التربوية في تلك البلدان. فهناك من جهة، مخططات تأخذ شكل خطابات ظرفية ليست لها آفاق واقعية أو ملموسة لكي تطبق على مستوى الواقع. وهناك من جهة أخرى، مخططات تأخذ

شكل مشاريع بدون معطيات ولا وقائع، وذات انعكاسات ونتائج عشوائية. بالإضافة إلى ذلك، هناك صنف آخر من المخططات يعتبره الخبراء "كمخططات تسويقية" وضعت فقط لتبرير المساعدات الخارجية.

- يبدو التخطيط التربوي، في معظم الدول النامية، كنشاط سياسي محوري مندمج ضمن المبادئ السياسية أو التوجيهية للدولة القومية. وقد يأخذ طابعا مؤسساتيا حيث يشار إليه، على المستوى الدستوري. وذلك راجع إلى أن التخطيط التربوي يعتبر عنصرا أساسيا في أجرأة السياسات التربوية. ومن الملاحظ أن هناك مسألتين تبدوان أساسيتين لتنفيذه؛ تتعلق المسألة الأولى بأهمية حشد الدعم قصد تدبيره تدبيرا صائبا. أما المسألة الثانية، فتتعلق بالتعامل المطلوب بين التخطيط الجزئي والقطاعي والتخطيط الكلي أو الشامل.

3- عامل التمويل المالي

يفرض تخطيط التعليم تدبيرا للموارد المخصصة لهذا القطاع من قبيل: التمويل التكلفة والنفقات. ويبدو أنه غير كاف أن نعتمد، فقط، على البيانات والمعطيات الميزانية المرصودة لهذا القطاع لأجل تقييم العبء الذي تتحمله السلطات العمومية[1]. وذلك لسبب واحد وهو أن هذه البيانات لا تكشف، في أغلب الأمر، عن الجهد المبذول في مجال النفقات ولأن هناك مصادر تمويل أخرى يجب أن نضعها نصب أعيننا مثل: الجماعات المحلية، المؤسسات الخاصة، بالإضافة إلى مساهمات

(1) Eicher, J-C; Orivel, F. **L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde**. I.I.P.E. Série: enquêtes 1979.

المقاولات والأفراد. إذ ينبغي تحديد، وبالتدقيق، توزيع تحمل نفقات التربية بين المستفيدين المباشرين من التربية، والميزانية العمومية، وبين المجموعات الاجتماعية المختلفة. كما ينبغي الأخذ في الحسبان، تكلفة مختلف الإمكانيات المتاحة أمام الاستراتيجيات وذلك تبعا للأسلاك أو أنواع التكوينات وتكلفة تكوين المدرسين ورواتبهم الشهرية، وتكلفة التلميذ خلال السنة الدراسية، وحسب نوعية المدرسة، وحسب الشبكة والشعب وأولويات النظام التربوي، وكذلك اعتبارا للأسباب والدوافع السياسية وطول أو قصر مدة التكلفة، واعتبارا لقوة وكثافة الطلب الاجتماعي من التربية وتطوره تبعا للمدة المخصصة للتمدرس الإجباري والتغيرات العمرية، فيما يخص التمدرس، بالإضافة إلى تزايد الساكنة المقبلة على التمدرس من حيث استقرارها أو انخفاضها.

4- المقاربات المعتمدة في التخطيط التربوي

يندرج التخطيط التربوي، ضمن أفق التنمية المضبوطة للنسق التربوي، كما يندرج، أيضا، في إطار المشاريع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية[1]. ويبين الحضور البارز للسياسة، في مجال التخطيط التربوي، أن هذا الأخير لا يمكن أن يكون عاملا خالصا، أحادي الاتجاه، إذ يتضمن مجموعة من المراحل التي ينبغي توضيحها. كما يتضمن مجموعة من الإجراءات التي يجب تفعيلها. وبصورة عامة، فإن التخطيط التربوي يسلك منهجا اسقاطيا تبعا لفرضيات معممة مصحوبة باحتمالات. وبناءا على ذلك، فإن التخطيط التربوي هو،

(1) Psacharopoulos, G; Woodhall, M. **L'éducation pour le développement, Une analyse des choix d'investissement.** Economica. Paris, 1988.

أيضا، عبارة عن توقعات وانطباعات كمية وعددية مبينة، في إطار محدد. كما يمكن أن يكون، في بعض الحالات، استقراءا استكشافيا، في شكل سيناريوهات تتميز بالضرورة، بانسجامها وقابليتها للتفعيل. وعليه، فإن التخطيط بإمكانه أن يلجأ إلى الاعتماد على تقنيات المحاكاة أو القياس.

إن الطرق العملية المحضة، في هذا المجال، تتم عن طريق مجموعة من الإجراءات التوقعية، وذلك قبل الشروع في تنفيذ السياسات. وخلال هذه المرحلة، فإن عملية التخطيط تأخذ بعين الاعتبار، من بين المتغيرات وضعية التكاليف والانعكاسات المالية العامة، فضلا على المعطيات الديمغرافية والسوسيولوجية. أما بخصوص المرحلة الموالية، فهي عبارة عن إجراءات تنظيمية تروم ضبط عملية التنفيذ.

إن التعقيد المتنامي للمناهج المستعملة في المجال الاستراتيجي، وفي مجال التخطيط التربوي، يقودنا إلى التمييز بين تخطيط تقنوقراطي وتخطيط ينبني على نوع الاعتبارات السياسية. إن المقصود بالأهداف الاستراتيجية، التي تكون المنطلق، هو الخيارات العامة التي تجسدها الممارسة الفعلية وذلك عن طريق تعبئة الوسائل الضرورية والملائمة(1).

إن الطبيعة السياسية للتخطيط، تنطلق من مبدأ أن التوجهات الكبرى هي نتيجة لسلسة متتالية من القرارات المتخذة استجابة لتأثيرات متعددة الأبعاد، لمختلف المجموعات الاجتماعية أو اللوبيات. وبذلك، فوظيفة المخطط تتمثل في القيام بدور الوسيط بين مختلف المصالح المتنازعة. وبناء على ذلك، فإن عملية التخطيط، تندرج ضمن المسار نفسه لوضع سياسة التعليم. ومن البديهي أنه إذا أقدمنا على تجريد هذه

(1) Malan; T. **La planification de l'éducation comme processus social**. I.I.P.E. - Unesco. Paris. 1987.

السياسة من مظاهرها التقنية المحضة، والتي يقدمها التخطيط التقنوقراطي، فإن اللوبيات ستحتل الميدان، وإذاك تصبح القرارات عبارة عن مواقف تهيمن عليها الأقليات السياسية.

إن التخطيط يظل في خدمة عملية اتخاذ القرار، وليست له أية سلطة فعلية، لكنه يعتبر الأداة التي تتوفر عليها لجعل التأثيرات الممارسة من طرف مختلف جماعات الفاعلين، متلائمة مع الإكراهات التقنية.

إن المهام المنتظرة أن يقوم بها المخطط، يتم إنجازها على ثلاث مستويات مختلفة:

- التخطيط الاستراتيجي للتعليم بواسطة أهداف طويلة؛
- وضع الخطوط العريضة للمخططات، من خلال صياغة أهداف على المدى المتوسط؛
- سياسة الأهداف القصيرة المدى، وذلك ضمن الحدود التي تفرضها الآجال المحددة والتكلفة.

وبالموازاة مع ذلك، يمكن التمييز، في مجال اتخاذ القرارات المتعلقة بالتخطيط، بين بعض المقاربات الفرعية، حيث أن كل فئة منها تتميز بدرجة متباينة من التعميم، مادامت أنها تنتقل من قرارات شاملة وعامة إلى قرارات إدارية، تتطلب إجراءات تمليها الظروف.

إن البيان الوصفي لتسلسل هذه المقاربات، كما تم التنظير إليه من خلال الكتابات والخبرات التي أجريت في هذا المجال، يكشف عن أربع مستويات للتدخل في التخطيط: معيارية، استراتيجية، إجرائية وإدارية.

أ. المستوى المعياري، ونقصد به صياغة مبادئ تتماشى مع الأهداف العامة للسياسة التربوية، وتتلاءم مع سلاليم القيم السائدة في المجتمع:

- القيم الأخلاقية والسوسيو-سياسية القائمة؛

- الأهـداف والغايـات المتبعة من قبل النظام من أجل ضمان استمراريته.
- ضرورة ولوج التعلم بالنسبة لمجموع الساكنة في سن التمدرس.

وقد أنجزت، في هذا السياق، مجموعة من الاستقصاءات والبحوث، وذلك بهدف تمثل دقيق للنموذج - المثال الذي يطمح إليه المواطنون، والذي يستجيب لطبيعة احتياجاتهم من التربية والتعليم. ومكنت هذه التحقيقات من القيام بتقييم للتطور المستقبلي للمجتمع.

ب. المستوى الاستراتيجي، ويسمى أيضا، بالتخطيط عن طريق البرامج، وهو يشكل مرحلة من مراحل البحث وانتقاء البرامج التي يمكنها أن تتلاءم مع وضعية البلدان، على المدى المتوسط والطويل. إن مرحلة كهاته، ستضمن الاستقرار الخارجي للمنظومة التربوية وتكيفها مع الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

ج. التخطيط الإجرائي ويطمح إلى أن يكون عبارة عن اختيار لمشاريع محددة بغية تحقيقها، على المدى القصير، كما يطمح إلى أن يكون عبارة عن تحقيق لمشاريع، ذات خصوصية، تبعا لبرامج محدودة في الزمن.

د. التخطيط الإداري، ويسعى إلى الإشراف على عملية التخطيط، عن طريق ملاحظة وتتبع العمليات التي هي في طور الإنجاز.

5- مناهج وطرق التخطيط

إن الوظائف السياسية التي يضطلع بها التخطيط التربوي باعتباره يستجيب لمشروع وطني، وباعتباره، قد أيضا، من بين الإجراءات الهادفة إلى عقلنة وترشيد الموارد المخصصة لهذا القطاع، قد تطورت، نحو طرق ومناهج كبرى:

أ- المنهج القائم على الطلب على التعليم[1]:

إن المخطط يقوم، في هذه الطريقة، انطلاقا من المعطيات المتوفرة، بتجربة توقعية، عن طريق تقدير الطلب الجماعي والفردي، وتقدير الساكنة التي يخصها هذا الطلب، وكذا طموحاتها وانتظاراتها لولوج التعليم الإلزامي، والتعليم ما بعد الإلزامي وفي اختيار الشعب. وتوضع هذه التوقعات بناءا على مقاييس معروفة أو مقدرة، وبناءا على بيانات ديمغرافية، تخص كل فئة عمرية، وكل مستوى وسلك تعليمي، ويتعلق الأمر، في هذه الطريقة، بتقدير تكلفة الطلب الاجتماعي وجعله مطابقا للعروض الممكنة التي يقدمها النظام التربوي.

وقد ظل هذا المنهج مهيمنا على مستوى الاستراتيجيات السياسية للتخطيط. إلا أنه مع ذلك، فقد تشوبه بعض المحدودية المتمثلة، بالخصوص، في عدم قدرة المخطط على تعبئة جميع الموارد الضرورية. وفي الواقع، فإن المخطط يقدم عرضا ممكنا، بدلا، من تأويله لاحتياجات المجتمع. من جهة أخرى، فإن الطلب الاجتماعي للتعليم لا يوجد، بشكل متجانس، في المجتمع، وبالتالي فإن الفئات الاجتماعية الأقل قدرة للتعبير عن طلبها للتعليم، تؤدي الثمن في هذا التجريب التوقعي للمخطط[2]. ففي الدول النامية، يلاحظ أن إعداد خطة انطلاقا من الطلب التلقائي، يعني أن الأولوية، في معظم الحالات ستعطي حتما الفائدة لبعض الأسلاك التعليمية دون سواها من الأسلاك الأخرى، وللمناطق الحضرية على حساب المناطق القروية، وللشعب العامة بالتعليم الثانوي بالمقارنة مع الشعب التقنية والمهنية.

---

(1) أنظر الفصل الخامس من الكتاب.

(2) أنظر الفصل السابع من الكتاب.

ب- التخطيط حسب الاحتياطات من اليد العاملة

إن المقاربـــة، من خلال توقع الاحتياجات من اليـد العاملة، تنطلق مـــن فكرة أن الطريقة الأنسب لتلبية الحاجيات التربوية، هي تلك التي تقـــوم علـــى اتباع الأهداف المسطرة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وإعداد المخطط التربوي الكفيل بتحقيقها. ومن بين التحليلات اللازمة لذلك، نجد:

- التوقعات الاقتصادية للمنتوج الوطني والفرضيات القطاعية المرتبطة به؛
- توزيـــع أعداد مختلفة التكوينات، اعتبارا للمهنة أو الحرفة، وذلك بهـــدف تقديـــر العرض الممكن من الشغل الذي تتيحه كل مهنة مرتقبة.

وعلـــى هـــذا النحو، ستساهم التربية في إنتاج الثروات، كما أن وظيفة النظام لتتجاوز حدود النشاط الثقافي المحض لتغطي أنشطة ذات منفعة وربح. وفي هذه الحالة، يفترض الضبط والتحكم في الشروط التي يتجسد، من خلالها، التطابق بين العرض والطلب على اليد العاملة. وفي الواقع، فإن هذه الشروط المسبقة قد لا تتوفر ولا تعرض نفسـها، دائما، في جميع الظروف الاقتصادية. إن غياب التجانس لنظام الإنتاج في كثير من البلدان، يجعل التوقعات عشوائية وغير مؤكدة، ولها هامش كبير من احتمالات الخطأ. أما في حالة الدول النامية، هناك ضعف واضح وقدرة محدودة على تعبئة القطاعات المسؤولة على تدبير الموارد البشرية، وتبعا لـــذلك، فإن التوقعات تكون غير صائبة. وبالتالي تكون القرارات غير مناسبة. إن اختلالات التوازن، في مجالات وميادين التكوين، في كنف الـــنظام، من شأنها أن تؤدي إلى فائض كبير من حملة الشواهد العليا لا علاقة لهم بالواقع الاقتصـادي.

ج- التخطيط المبني على التكلفة والأرباح

ويتجه التخطيط أيضا، نحو مراعاة مردودية الخيارات كالاستثمار الـــذي تمثله التكلفة، اعتبارا للفوائد والأرباح الناتجة عنها. ويحيل هذا الاتجـــاه علـــى المـــبادئ الأساسية للنموذج الليبرالي القائم على حرية الأســـعار وخوصصة الإنتاج، ويرتكز على الاحتساب الواقعي لنسب المـــردودية. ولأنه يستلهم مبادئه من النظرية الكلاسيكية الجديدة، فهو يعتـــبر، ســـواء بالنسبة للحكومات أو الأفراد، أن الاختيار بين الطرق المخـــتلفة للاستثمار يعتمد، إلى حد كبير، على تقييم التكلفة والفوائد المترتبة عن الاستثمارات[1].

إن منهجية التقدير تنبع من تحديد لنسب المردودية، من خلال تـــدفقات العائـــد والـــتكلفة. ويتم حساب المعدل أو النسبة، على المـــستوى الفردي الخاص أو على المستوى الاجتماعي - الجماعي. وحالمـــا يتم التعرف على التكلفة والفوائد، فإنه من الممكن المضي قـــدما لأجل القيام بتقويم للمشاريع الاستثمارية وتفعيل الاختيارات لأجل تخصيص الموارد. إن مثل هذا النهج، بشكل عام، يمثل القاعدة التي سينبني عليها السلوك الفردي، باعتباره سلوكا عقلانيا، وذلك لأجـــل الحسم في الطريقة الأنسب للحصول على منفعة من نشاطه الخاص.

إن الملاحظـــات الـــسالفة الذكر، ينبغي الأخذ بها، تبعا للأنظمة الإنتاجـــية والظروف التربوية. إن اعتبار التكاليف التي يتضمنها غياب الـــربح أو تكلفة الفرص، يغالي في الأهمية التي يمنحها لحرية اختيارات الفرد وكذلك لعقلانيته المفترضة.

---

(1) Psacharopoulos, G; Woodhall, M. **L'éducation pour le développement**. Economica. Paris. 1988.

ومع ذلك، يرى دعاة هذه المقارنة عن طريق التكلفة والمنفعة، أنها تبقى الأداة الإجرائية الأمثل من أجل تطوير مضبوط للنظام التربوي. ورغم محدوديتها، فستبقى منهجية رئيسية للتحليل التقويمي لخبراء المحافل الدولية، كما ستبقى نسب المردودية الفردية ونسب المردودية الاجتماعية للأسلاك التعليمية ولمختلف التكوينات موضوعات للنقاش وتبادل الآراء حول تدبير السياسات. وفي آخر المطاف، يجب اعتبارها بمثابة إشارات يجب الأخذ بها في القرارات المتعلقة بتدبير الموارد المخصصة لهذا القطاع.

6- تنفيذ مخططات التربية

إن التخطيط التربوي يبدو، في أغلب الأحيان، على شكل مجموعة من العمليات التقنية، المنطقية والعقلية؛ فهو عبارة عن سلسلة من المراحل المتمفصلة فيما بينها، والتي تتمثل في:

أ. تشخيص حالة النظام التربوي؛

ب. وتحديد الأهداف؛

ج. تقويم الوسائل الضرورية؛

د. اختيار المؤشرات؛

و. الأعمال الإدارية المواكبة؛

ز. الإجراء البرلماني؛

ر. تنفيذ المخطط: وضع برامج العمل والميزانيات والتوزيع الجهوي والمراجعات الظرفية؛

س. تنفيذ المخطط وفقا للتسلسل المتبع أو المنجز في نفس الآن.

إن المخطط يقدم على شكل مراحل وآجال مضبوطة (سنتان، خمس سنوات، إلخ.) وقد يكون مخططا قطاعيا وإراديا من قبيل، تعميم

تكوين أو دبلوم في أفق محدد، توسيع مجال استخدام الإعلاميات داخل المدارس، تقوية تعليم الرياضيات، إلخ.

أ. الدراسات الإحصائية القبلية: تتمثل في تحديد القوائم الإحصائية اللازمة، من حيث دقتها وجودتها، وكذا المؤشرات المادية والمالية، ومن حيث مجالاتها: شاملة أو قطاعية، وطنية أو جهوية، إلخ. وقد تكون على شكل بحوث تشخيصية لإبراز العوامل أو جمع البيانات والمعطيات من الإدارات ذات الصلة.

ب. استكشاف السبل الممكنة لتنمية القطاع:

- وجود أو عدم وجود مخطط بالنسبة للبلاد؛
- نبذة ملخصة؛
- التوقعات أو التنبؤات، في شكل سيناريوهات أو تمثلات مبرمجة.

ج. برامج التنفيذ:

- تحديد مراحل النقاش مع الشركاء (الإدارة، ممثلي الهيئة التربوية، ممثلي القطاعات الاقتصادية، إلخ)؛
- تحديد محطات التحكيم لدى المتدخلين المعنيين؛
- تحديد التدخلات ذات الأولوية؛
- تحديد الجدولة الزمنية؛
- معايير تقويم التقدم الحاصل في أداء المهام؛
- التتبع في صرف الميزانية ومراقبة التنفيذ أو المراجعة الممكنة.

إن إعداد مخطط، في مجال التربية يتم، بالضرورة، بتعاون مع:

- المصادر المسؤولة عن الإدارة التربوية والمالية؛
- الأجهزة المسيرة للجامعات؛

- الإدارة الترابية والبلدية والجماعات المحلية، الأشغال العمومية والفلاحة؛
- تنظيمات أو مؤسسات التعليم الخاص.

الخريطة المدرسية وتقدير المعطيات الكمية

تشكل الخريطة المدرسية أداة إجرائية لتنفيذ أهداف المخطط[1]. ويتم تنظيمها، انطلاقا من المعطيات الأساسية التالية:

أ. توزيع عدد التلاميذ الممدرسين بالمقارنة مع الساكنة من نفس الفئة العمرية التي هي في سن التمدرس؛
ب. توزيع التلاميذ داخل النظام التعليمي حسب السن، وتوزيع أعدادهم حسب المستويات الدراسية؛
ج. تدفق التلاميذ حسب المستوى الدراسي وتعاقب أعدادهم؛
د. نتاج المنظومة التربوية حسب المستوى والخريجين؛
هـ. نسب النجاح وتقدير الهدر المدرسي؛
و. التغير السنوي لهذه المؤشرات.

7- الاتجاهات المستجدة للتخطيط التربوي

تتميز الوضعية الحالية للتخطيط التربوي بالثقة المتزايدة في الإمكانيات التي يوفرها التعليم والتكوين من أجل المساهمة في النمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي. ولتحقيق هذا الهدف، فإن المخطط مدعو لإعادة ترتيب الأهداف المنتظرة من ذلك التخطيط، تبعا لطبيعة طلب التعليم، سواء تعلق الأمر بالطلب الفردي أو الطلب من أجل

(1) Hallak, J. **La mise en place des politiques éducatives: rôle et méthodologie de la carte scolaire.** Ed. Labor - Nathan - Unesco. Paris. 1976.

جودة التكوين أو الطلب من قبل أنظمة موحدة أو حتى الطلب الجماعي للتمدرس على مستوى مختلف المستويات التعليمية.

إن النقاش حول هذا الموضوع، يتم في سياق يتميز بضعف السلطات العمومية المركزية بسبب الانتقادات الموجهة لدولة الرعاية الاجتماعية. فاعتماد الدولة على تمركز ذو آثار سلبية وبيروقراطية، يشل النشاط الاقتصادي ومردودية القطاعات العمومية والشبه العمومية، إلى جانب قطاع خاص متطفل واتكالي، بالإضافة إلى تفاقم التباينات الاجتماعية، إلخ. إن جميع هذه الانتقادات أدت إلى بروز حلول مستلهمة من الاتجاهات الليبرالية من مثل: الحد من نفوذ الدولة إلى الأدنى وتجريد السلطات العمومية من سلطتها على القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.

وعموما، فإن الأشكال المطروح، في أغلب الأحيان، يتمثل في الآثار السلبية التي نتجت على انغلاق التخطيط داخل بعد واحد، ألا وهو البعد المحاسبي. أما حاليا، فإنتاجه يميل، بشكل واضح، إلى الانتقال من تقنية كمية محضة إلى مداولات تجرى عن طريق التشاور مع جميع المهتمين والشركاء وتوزيع الموارد المفروضة، بطريقة سلطوية، نحو تقويمات مبنية على الخيارات المبدئية وعلى القيم. وحاليا، فإن التخطيط الذي لا يسمح سوى باستراتيجية للتوسع الأحادي الاتجاه، لا يستجيب تماما لتطلعات المجتمع المعاصر. والمنتظر من التخطيط هو أن يحدث استراتيجية للتغيير وتكييف التربية مع التحولات الجارية.

لقد أصبح التخطيط يؤدي وظيفة سياسية واضحة، نتيجة لتطور الفكر السياسي الذي أصبح أكثر ملائمة للتعددية المتزايدة في الأنظمة. أما المنهجية القائمة على الاحتياجات من اليد العاملة، فقد تم تجاوزها في كثير من الدول المتقدمة لفائدة منهجية يتمثل هدفها في الطلب

التلقائي للتعليم المعبر عنه في المجتمع. وترتكز هذه التحولات، على القناعة التامة وهي أننا إذا ما استجبنا للطلب الاجتماعي فإننا سنصل، منطقيا، إلى الاستجابة لاحتياجات الاقتصاد من اليد العاملة. أما توزيع المتخرجين فهو مناط بآليات سوق الشغل.

آفاق التخطيط

لقد اتخذت، طيلة العقود الماضية، عدة تدابير لتوسيع نطاق الأنظمة التربوية. لكن مع ذلك، لم يكن هذا التوسع مضبوطا، فكان من نتائجه أن خلق فائضا في عدد الخريجين وحاملي الشواهد في بعض التخصصات. وهنا اتضح التناقض الصارخ بين العرض التربوي والطلب من العمالة المؤهلة. ونتيجة لذلك، اتجهت السياسات، أكثر فأكثر، نحو اعتماد تعددية في مجال التدبير مع إشراك الفاعلين على نحو متزايد. وهكذا، انتقلنا من مخططات محددة، بشكل مركزي وموجه، إلى مخططات اقتراحية، مع مضاعفة عدد اللجان الاستشارية لتعكس، إلى حد أقصى، آراء المتدخلين والمستفيدين. وقد أدى هذا الاتجاه إلى توسيع بنية السلطة المسؤولة على وضع المخطط بهدف تلبية احتياجات وتطلعات الفرقاء الاجتماعيين وذوي المصالح المعنية، مع توسيع قاعدة المعطيات المرجعية في إعداد السياسات.

وقد أصبح من غير الوارد الآن، الفصل بين وضع توجهات تخطيط السياسي، وبين الإعداد لتخطيط تقني محض. ويعتبر التخطيط جزءا من الإجراءات التي تروم التقريب بين المصالح وإقامة وخلق ترتيب في المواقف المعبر عنها. ومن بين القضايا التي تنكب عليها الدراسات التحضيرية، نجد هناك:

1. القيمة التي يعطيها المجتمع للتربية؛
2. آراء التلاميذ حول التعليم، حول الدراسة والشغل؛

3. نتائج البحوث المتعلقة بالتعليم (البرامج الدراسية، وضع السياسات، إلخ)؛
4. وظيفة ونتائج الأنظمة التربوية؛
5. نظام وتطور سوق الشغل؛
6. التطورات التكنولوجية وتطور الاقتصاد؛

وحتى يتأسس ويتهيكل النظام التربوي تبعا للهرمية الإدارية، فهو في حاجة لأن يعمل ويؤدي وظائفه، خلال فترة طويلة من الاستقرار السياسي. وعلى العكس من ذلك، فإن نظاما تعليميا الذي يبقى في ظل بنية غير مستقرة وخاضعة لتحولات غير مستقرة ومتناقضة، تكون فيه الوظائف غير محددة. ونتيجة لذلك، فإن سياساته، وقراراته تتم، ضمن إدارة أفقية، وتتجه نحو قرارات وحلول قائمة على التوافق بين الفرقاء.

إن التغييرات التي لحقت بمناهج التخطيط التربوي، في الدول المصنعة، خلال العقود الأخيرة، قد ركزت على أساليب بعيدة عن الأهداف القارة أو الشاملة. فالإصلاحات الشاملة والعامة لم تعد سارية المفعول، وفي المقابل تعطي الأهمية لتحليل الجودة في تطبيق المبادئ، وفي فعالية البرامج وتنوعها.

وبوجود المعيقات القائمة، ومع الأخذ بعين الاعتبار لتعدد العوامل السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، التنظيمية أو الفردية فإن التخطيط أصبح يلجأ بشكل متزايد، إلى خبراء من مختلف المجالات للقيام بمهامه على أحسن وجه: خبراء في علم النفس، في المالية، في البيداغوجيا، إلخ. إن الخطاطة الكلاسيكية للنظام التربوي - المدخلات والمخرجات - وصيرورة التكوين، أصبحت متجاوزة، بفضل تحليلات أكثر دقة. وتفرض الحلول التي يجب السير وراءها، استعراض الإمكانيات المتعددة، والأخذ بعين الاعتبار، التأثيرات المتبادلة أو المعاكسة، بغية تكييفها مع

الواقع، بدلا من اتباع المنهجية الكلاسيكية للمخططات المراد تنفيذها. إن الدور الجديد للمخطط يتمثل في أخذ زمام المبادرة، في مجال التنفيذ التجريبي للإصلاحات. فهو يتحمل مسؤولية المحاولات ويساعد على فحص تجارب الإصلاح على الميدان، (أنظر، في هذا الصدد، الإصلاحات المخططة لبعض البلدان الإسكندنافية خلال الثمانينات).

إن المهمة التي تواجه المخطط، اليوم، تتمثل في تحديد قدر الإمكان، عوامل النقص في النظام التربوي، وتحديد عوامل عدم استقراره، والتي يمكن أن تكون حافزا للقيام بتغييرات استراتيجية. وهكذا، يصبح المخطط منبعا للمعلومات، بالنسبة لأولئك الذين يصنعون التغيير داخل النظام التربوي. وإذاك فإن المخطط لن يكون مجرد منفذ لتعليمات أصحاب القرار السياسي؛ فهو يصاحب النظام التربوي في الاختلالات التي تشوب توازن مجالات الاستراتيجية.

الفصل الثاني عشر

التقويم المؤسساتي وإستراتيجيات التغيير

1- تقويم السياسات التربوية

أصبح تقويم السياسات التربوية ضرورة ملحة، لسبب بديهي يتمثل في كون التربية هي من بين مجالات الاستثمار الكبرى التي تضطلع بها الدولة. فالنقاش العام حول تكلفة هذا القطاع وسير عمله، وكذا حول تنظيم ونتائج المؤسسة المدرسية، يدل على أن المجتمعات المعاصرة اليوم، لم تعد تقبل بالغموض الذي يكتنف المؤسسات العمومية حول هذا الموضوع. فالرأي العام في حاجة إلى ضمان شفافية سير هذا القطاع ومعرفة كيفية تدبير الوسائل والإمكانيات الموضوعة رهن إشارته[1]. ويزداد الاهتمام اليوم بهذا الإجراء القليل الانتشار لحد الآن، بصرف النظر عن الدول الأنجلو-ساكسونية، حيث نجده متجذرا في التقاليد العلمية هناك.

إن التقويم، وبعد أن اتخذ - ولمدة طويلة - معنى دوصيمولوجيا بحتا، أصبح يشكل، ضمن المنظور المؤسساتي، تحليلا للأهداف السياسية ولمناهج التسيير وقيادة التنظيم التربوي وهياكله. لقد أصبح التقويم، تدريجيا، قضية تحظى باهتمام الرأي العام الوطني وجزءا لا يتجزأ من إعداد السياسات التربوية والتخطيط لها، بالإضافة إلى الإصلاحات المختلفة المبرمجة.

---

(1) Thélot. C. **L'évaluation du système éducatif**. Nathan. Université. Paris. 1993

لقد بدأ التقويم ينتظم، أكثر فأكثر، كنظام في التسيير ونوع من أنواع نظرية أخذ القرارات وتقدير التقدم المحرز، على مستوى الإنجازات وتنفيذ الخيارات السياسية. ويعود هذا الأمر إلى منهجية التقويم القائمة على ملاحظة الواقع والإقرارات بالآثار التي يمكن أن تترتب عن سياسة عمومية على قطاع يقوم على الإنتاج والخدمات، مع استخلاص التوصيات المرتبطة بطريقة تدبيره، سواء في حاضره أو في مستقبله.

إن الفكر السائد اليوم يبرر ويؤيد بقوة، أي شكل من أشكال التقويم سواء تعلق بوضعية النظام التربوي أو بالسياسة التي ينبني عليها. ويمكن في هذا الصدد، أن نميز بين بعدين رئيسين من أبعاد التقويم:

- تقويم السياسة التربوية، انطلاقا من الغايات المراد تحقيقها وكذا المشاريع التي يخطط لها؛
- وتقويم الأولويات، في مجال التعليم مثل: التمدرس، العرض والطلب من التربية، وانتظام أو اختلال سير النظام التربوي اعتبارا للاحتياجات الثقافية، الاجتماعية والاقتصادية المنتظرة.

وتؤكد الملاحظة العامة، في معظم الدول، وكما لاحظنا ذلك سالفا، أن زمن الإصلاحات الكبرى والبراقة للنظام التربوي والمفروضة من قبل السلطات العليا في الدولة قد ولى، وصار في طي الماضي، حيث تتطور، بالأحرى، ابتكارات محدودة يتلوها بعد ذلك توسيع أو تعميم. وتقتضي، بالضرورة، إعادة التنظيم هاته، مجموعة من التقويمات قبل وبعد إنجازها، متبعة بذلك المسار الكلاسيكي المعروف: التجريب والتقويم ثم التعميم. وبناءا على ذلك، فالتقويم أداة مصاحبة للسياسة التربوية، في خدمتها، على أنها لا يمكن، بأية حال من الأحوال، أن تحددها تحديدا كليا. إنها تقحم رؤية خارجية للإطار الاجتماعي الذي

بنفسه بتمويل الأنشطة، مع التذكير هنا بأن تقييم النظام التربوي، لا يمكن أن يتم فقط من خلال الفاعلين الداخليين فيه.

ولقد تطورت حركة تقويم النظم التربوية، عقب ظهور التيارات المعاصرة التي تناولت المنظومة التربوية عبر تدقيق توقعات سلوكات الفاعلين ومراقبة التسيير والاهتمام بالامتياز وعقلنة التقنيات الإدارية وهيكلة تحليل الاحتياجات، وكذا صياغة الأهداف والتحكم في النتائج.

ومن بين النتائج المنتظرة، في سياق هذه المقاربة، نجد:

- تحسين الانتظارات المفيدة، في مجال الإنجازات التعليمية (إنجازات المتعلمين وإنجازات المدرسين)؛
- المعايير الموضوعية العامة (تعلم القراءة، الحساب، اللغات، إلخ.)
- موضعة الجبرية والخارجية للنظام التربوي، والتمفصل القائم بين النظام والاحتياجات الخارجية من التكوين والتأهيل.

ولقد عملت الدراسات المنجزة، في إطار منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وكذا التيارات الأمريكية حول الاعتماد والمصداقية، على تطوير تقويم النظم التربوية بهدف تحسين جودة التعليم وإحكام تسييره. وهذا الدعم قد تحول إلى نوع من التقويم الذاتي وبمثابة قراءة شاملة لنشاط المؤسسة التعليمية. وتسعى هذه الدراسات إلى التجميع والمسح الشمولي لمختلف العوامل الفاعلة في تطور المؤسسة، بطريقة دقيقة ودون أحكام مسبقة للسياق الاستراتيجي. إن التحليل المتعدد الأبعاد، يتناول جميع قطاعات ومجالات النشاط المؤسساتي: الأهداف والمرامي المؤسساتية، برامج التكوين، التعليم، الموارد البيداكتيكية، الخدمات داخل الوسط الاجتماعي، الزبائن، إلخ[1].

---

(1) OCDE. Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Paris. 1996.

ولأن التقويم هو تقويم ذاتي، فإنه أيضا بحث لجعل العمل يرتبط باتخاذ القرار، كما يتميز بطابعه "البراكسيسي"؛ فهو عبارة عن عملية استراتيجية للتنمية. والهدف هو أن ندرك أن الاستثمارات، في مجال التربية، وانتظامها هي في الواقع عملية مربحة[1].

2- التقويم أداة للتدبير في أوج التطور

إن وظيفة التقويم هي، في نفس الآن، معرفية وتهدف إلى أجرأة وتفعيل العمل وتنظيمه، وأداة لتحليل سير المؤسسات[2]. وتبدو هذه الوظيفة بديهية في سياق الدراسات حول ترشيد وعقلنة الخيارات المرتبطة بالميزانيات، لاسيما، عندما يتعلق الأمر بتحديد المشاكل والقيام بجرد للتحديات، وإمكانية العمل المحاط بالمخاطر المحدقة. وينتظر من هذا الإجراء أن يتم تطبيق القرارات وتنفيذها بشكل سليم، وأن تفضي بشكل خاص، إلى مراقبة منتجة للمعلومات التي من شأنها أن تؤدي إلى مشاريع جديدة وإلى القيام بمبادرة إصلاحات جديدة وتغيرات أو تحولات.

إن موضوع تقويم النظم التربوية يتمثل، كذلك، في إعطاء الفرصة للتحكم بين مختلف أشكال التنظيم الممكنة، من خلال الإحالة على انعكاساتها على المخططات التربوية والاقتصادية. ويجد تطور تقويم الأنظمة التربوية ما يبرره في التعدد الكبير والواسع لأشكال التنظيم. ومع ذلك، فإن حدوده تكمن في التعريف الصعب للمنتوج ذاته للنظام، وبتحديد نتائج السياسات التربوية.

---

(1) Demailly, Lise (Ed) **Evaluer les politiques éducatives**. De Boeck Université. Bruxelles. 2001.

(2) Revue Perspectives. **L'évaluation des systèmes d'éducation.** Vol. XXVIII, N° 1, Mars 1998.

ويظهـــر، في نهايـــة المطـــاف، أن القرارات والسياسات التربوية لازالت بعيدة جدا عن النقاشات ذات الطبيعة التقنية، وعن إشكاليات إيجابيـــات وســـلبيات الأعمال القائمة أو التي هي في طور التنفيذ. إن التحليلات التقويمية تسعى إلى إحداث قطيعة مع هذه الوضعية، مقترحة إجراء بحوث معمقة حول مدى فعالية أشكال التنظيم السائدة. كما أنها تـــواكب اتجاهـــا في الشأن العمومي، يهيمن عليه، في غالب الأحيان، التحلـــيل المسبق، أو نوع من المراقبة القانونية والإدارية، وذلك بإدخال رؤية أكثر نفعية وعملية للخيارات التي يفرضها التقويم، بواسطة النتائج المحـــصلة. وتواجه هذه التحليلات مفهوما إشكاليا ومبهم المعنى لنتاج الـــنظام التـــربوي وتعـــدد وتنوع العناصر التي تكون مسارات التعلم والتكوين، كما يواجه التقويم، أيضا، الحيطة والحذر، من لدن الفاعلين الذين يرون في هذه البحوث نظرة انتقادية لأنشطتهم.

عـــلاوة على هذا كله، فإن اللجوء إلى تقويم السياسات التربوية، يجـــد تبريـــره في واقـــع يعتبر أن تدبير وقيادة النظام التربوي تؤدي، باستمرار، إلى طرح قضية طبيعة ما ينتجه هذا النظام. ويهتم التقويم، في المقام الأول، بالتوجهات العامة للنظام التربوي، تبليغ المعارف، الإدماج الاجتماعـــي والاقتصادي للمواطنين، المعاملة العادلة لمختلف الفئات، إلخ. أما المستوى الثاني، فيحيل على العناصر التي تساهم في سير النظام (الـــتدبير الإداري، المكونون ومؤهلاتهم.) وفي نفس المعنى، فإن التقويم يـــندرج، ضـــمن مـــسار بحث مستمر، لا يمكن الاستغناء عنه لأجل التحكم في تنظيم يتميز بتركيبه المعقد.

"إن السبب الذي من شأنه أن يفسر غياب وجود آلية لإثبات وتبرير الـــسياسات التربوية، هو سبب ذو طابع بنيوي، يحيل على الشكل الذي تأخذه إدارة النظم التربوية، ويتعلق الأمر، في معظم الحالات،

ولاسيما، على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي، بالنظم العمومية. وإذا لــم يكــن، هــنا، مجال لمناقشة الأسس الصائبة لهذا الخيار، فــيجب الاعتــراف بأنــه يحرم المسؤولين عن النظم التربوية من الحــصول على معلومات مماثلة لتلك التي يحصل عليها المنتج في القطاع الخاص حول السير العادي لسوق الأعمال.

أما السبب الثاني، فيرتبط بعملية اتخاذ القرار، في حد ذاتها، التي في كثير من الدول، تفسح المجال واسعا للآراء التي يعبر عنها الفاعلون فــي المــنظومة التــربوية، وكذا أصحاب القرار بخصوص سيرها وانتظامها. إن قيمة هذه الآراء هي، بدون شك، ذات أهمية كبرى في مجــال التربية، بالمقارنة، مثلا مع تحديد مفهوم السياسة الطاقية أو تنظــيم وسائل النقل، ويمكن تفسيرها عن طريق استئناس كل واحد علــى ارتــياد المدرســة. وهذه الوضعية، في حد ذاتها، لا تثير أية انــتقادات إذا كانت ممارستها مصحوبة، بشكل منتظم، بنتائج مختلف الأنــشطة القائمة، وبإجراءات إعادة التصويب الممكنة. وفي الواقع، فــإن مــنطق الاختــيار المسبق، لا يدرج هذا النوع من التقويم في اعتــباراته المنطقــية. إن نــتائج الأنشطة، والمفترض أنها معروفة مسبقا، فإن تقويمها ينحصر في مجرد مراقبة إدارية وقانونية.

إن الحث على الأخذ بتدبير، بواسطة النتائج المحصل عليها، يشكل بدون شك جوابا أوليا على الصعوبات المطروحة، بسبب غياب آلية لتبريــر خيارات السياسة التربوية. فالقياس النسقي لنتاج الأنشطة المنجــزة، يمكــن أن يشكل، بالفعل، دعما ثمينا للقرار المتخذ مع تــضمينه عناصر حكم واقعي مثل (الإنجاز والتكلفة) على مختلف مكــونات الأعمال المنجزة. إن طبيعة المنتوج، وكذا الطابع المعقد للظواهــر المعنية، تؤثر على شروط تنفيذ هذا النوع من التقويم، كما تحتم أن يكون هذا التقويم واضحا وضوحا تاما.

إن الــصعوبة الأولــى التي تواجهنا عند محاولة تقويم سير النظم التــربوية، تتمــثل فــي الطابــع الملتبس، نسبيا والعام، للأهداف

المنشودة. لقياس منتوج الأنشطة التربوية، مما يفترض أجرأة هذه الأهداف وتحديد كميتها، الشيء الذي ليس بالهين أو بالمعطى المباشر. إن هذا التقدير الكمي يتميز بتبسيطه للمعطيات، لكنه مع ذلك، يقدم العديد من المزايا، على المستوى الأداتي أولا، ثم، على المستوى المفهومي ثانيا أما الصعوبة الثانية، فهي ذات طبيعة تقنية، إذ تحيل على الطابع المعقد للأهداف النوعية التي تشمل، وفي نفس الوقت كثيرا من العناصر، كما تحيل على ضرورة أن نضع نصب أعيننا، أثناء التحليل - زيادة على ذلك - البعد الزمني لسيرورة التعلم.

إن التقويم الموضوعي للسياسات التربوية، يفرض ترجمة التوجهات الكبرى للنظم التربوية إلى أهداف ملموسة، حيث تؤكد أو تدحض درجة تحققها، منحى وأهمية حجم الآثار التي كانت منتظرة منها مسبقا. ويتعلق الأمر، على المستوى الجوهري، بأجرأة انتظارات المجتمع من سير النظام التربوي؛ بمعنى يجب تحديد مفهوم "المصلحة العامة" تحديدا ملموسا، وفي نفس السياق، ننتظر من تطوير التربية، بصفة عامة، أن تيسر عملية الإدماج الاقتصادي والاجتماعي للمواطنين، وأن تضمن ولوجهم إلى المعارف الجديدة التي انبثقت عن تقدم العلوم، وتساهم، أخيرا، في التقليص من الفوارق الاجتماعية.

إن الذي يرغب في تقويم درجة بلوغ الأهداف، يجب أن يحددها تحديدا ملموسا مع إحالته على المؤشرات الوسيطة والقابلة للقياس. وحسب الاقتضاء، يكون التركيز على قياس أثر الأعمال المأخوذ بها في شكل المكتسبات التعلمية، الفروقات الاجتماعية، وفي شكل نجاح أو مسارات دراسية، أو بالإجابة على وضعية الخريجين في سوق الشغل (نسبة النشاط، مستوى الأجور...).

إن اللجوء إلى الأهداف الكمية، في مجال التربية، يعتبر - بحسب العديد من المعلقين - أمرا مفرطا في التبسيطية. وفي العمق، فإن

المشكلة المطروحة تشكل قاسما مشتركا بين جميع التحليلات التي تتناول الوضعيات المعقدة، والتي ترى أن النمذجة هي، إذن، اختزال للتعقيد الأولي. وقد شكلت هذه التحليلات، دائما، مجالا خصبا في مجالات البحث. إن هذه الإحالة على "منتوجات" محددة بوضوح، إحالة ضرورية، في سياق تبادل الرأي، حيث نعثر، أيضا على براهين وتبريرات جذابة لأجل تطوير أو لأجل رفض أية سياسة جديدة (...).

إن أهمية التقدير الكمي لمهام نظم التكوين، تتجاوز مجرد إنتاج حصيلة كمية حول أداء هذه النظم. إنها تسمح، بالإضافة إلى هذا، بتحليل الظواهر التربوية التي تفيد في إعادة طرح الإشكالية المتعلقة بتخصيص الإمكانيات. وقد تحولت، هذه الأخيرة، كما هو بالنسبة للعديد من الدول، نحو البحث عن طريقة عمل مثلى يمكن للمدرسة أن تنهجها. وهكذا يمكن تحديد فئة من الأقسام النموذجية، كما سيبرز مستوى جيد للتوظيف، بطريقة مناسبة لتكوين المدرسين. إن وضع هذه العناصر، جنبا إلى جنب، من شأنه أن يضمن إلى حد ما، فعالية النظام. وتتجاهل هذه الطريقة في مقاربة القضايا، مجموعة من الأبعاد، حيث أنها لا تأخذ بعين الاعتبار، الطابع الاستبدالي لمختلف العناصر، ثم إنها، في النهاية، تغفل كل إحالة على القيود الموجودة التي تفرضها الميزانية.

إن التقدير الكمي للأهداف والمنتوجات يغير، تماما، طريقة تناول قضية تأثير كل عامل من عوامل التنظيم المدرسي على جودة المدرسة، يسمح باستخدام "التحليل على الهامش" بدل المنطق الثنائي (جيد/رديء)، والذي يستخدم تقليديا، كإحالة على الخيارات التربوية. فالقول، على سبيل المثال، إن من المهم أن يحظى المدرس بتكوين جيد، أو أن أعداد التلاميذ لا ينبغي أن تكون مرتفعة جدا، هو اعتبار ليست له مصداقية حقيقية في التحديد الملموس للمستوى الذي ينبغي عنده توظيف المدرسين، تقسيم

وتكوين مجموعات التلاميذ. إن اللجوء إلى الأهداف الكمية (أهمية التعلمات، مثلا، يسمح - على العكس من ذلك - بقياس ما نجنيه وما نفقده عندما نغير، تدريجيا، طريقة تكوين المدرسين. وبنفس الطريقة، فإن الأمر، لم يعد يتعلق بتحديد أولى مسبق للعتبة التي عندها تبلغ جماعات من التلاميذ "حالة الاكتظاظ"، بل يتعلق بتقويم الطريقة التي تنمو، من خلالها، مكتسبات التلاميذ تبعا لحجم الفصل الدراسي.

إن اللجوء إلى أهداف كمية يسمح، من جهة أخرى، باستحضار البعد الاقتصادي للخيارات، واضعين نصب أعيننا مباشرة، النفقات والمنتوج. وبالرغم من أن البعد البيداغوجي يأتي في المرتبة الأولى، فإن البعد الاقتصادي أمر لا محيد عنه. ذلك أنه يجسد وجود قيد مرتبط بالميزانية، كما يسهل عملية ترتيب الحلول المختلفة. إن حجم الفصل الدراسي، مثلا، علاوة على انعكاساته البيداغوجية - التي أشرنا إليها سابقا - له تأثير مباشر على مستوى الإنفاق على كل تلميذ على حدة. ويسمح الوضع التدريجي، في الأفق، للأرباح البيداغوجية ومقابلها المالي، ببروز كيف تتطور العلاقة بين التكلفة والفعالية، والمرتبطة بكل وحدة من وحدات العامل المأخوذ بعين الاعتبار (من مختلف مستويات حجم الفصل الدارسي)".

J.P. Jarousse. Evaluer les systèmes éducatifs: de quoi parle-t-on ? **In Paul, J-J, (Dir), Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, pp. 163-166.**

3- إجراءات ومناهج التقويم

إن عملية التقويم هي تحليل وقياس لجهود الإصلاح والنتائج المحصل عليها، في هذا الباب. وتتم على مستوى إنتاج وإعادة التنظيم الهيكلي للمنظومة التربوية، وعلى مستوى النصوص التشريعية والتنظيمية وخلق المبادرات على مستوى تأثير وإسقاطات ومفعول

المبادرات التواصلية. إنه يقوم بجرد لمختلف المبادرات التي قامت بها السلطة العمومية، أو الفاعلون وتسلط الضوء على التساؤلات التي تؤثر على مستقبل السياسة المتبعة. إن التقويم المؤسساتي يتناول قيمة الأهداف السياسية ومدى تكيفها مع الاحتياجات المختلفة[1]. ولأجل ذلك، من الضروري وضع أدوات للقيادة ورصد وتنفيذ الأهداف، الأمر الذي يتطلب مراعاة عملية اتخاذ القرار، ومراعاة التنسيق بين الفاعلين والمتدخلين في هذه العملية[2].

أ. إن الهدف الوصفي من التقويم يأخذ، بعين الاعتبار، بيئة النظام وتكلفته وأداءه ونتائجه. وتحيل هذه الخبرة، مباشرة، على الأهداف التي تنبني عليها المدرسة من تبليغ المعارف، والأعداد للحياة المهنية والتكوين للقيم المدنية والمواطنة.

ب. أما الهدف الشامل للتقويم، فيأخذ، بعين الاعتبار مجموعة مكونات النظام، من تربية وتكوين وأسلاك مع تفرعاتها والتكلفة والأداء والنتائج. كما يأخذ، بعين الاعتبار، واقع السياسات المتعاقبة والاستراتيجيات المتراكمة لمجموع الفاعلين، كما يعتمد نهج المقارنة بين الدول، ويقوم بتحليلاته على المدى الطويل.

ج. تحليل لتكلفة الخدمات المقدمة ولفعالية النظام حسب الأسلاك التعليمية.

د. إن تحليل النظام يتم، بواسطة مؤشرات إجرائية، أو عن طريق الإحالة الصريحة على الأهداف ومهام ومرامي التكوين، وعلى الأولويات والنتائج.

---

(1) Paul, J-J. (Dir). **Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs**. E.S.F. Paris. 1999.

(2) Solaux, G. (Dir). **L'évaluation des politiques d'éducation**. CRDP de Bourgogne. Dijon. 2000.

هـ- إن التقويم يفرض تبني معيار من أجل تحليل يسمح بتقديم معلومات تركيبية، إلى حد ما. وبذلك، يمكنه اقتراح تشخيص للوضع. فالتقييم يصبح، في هذه الحالة، عبارة عن مجموعة من المعطيات قابلة للمقارنة مع معيار محدد.

و. يهتم التقويم بانشغالات، استقصاءات، وبالدراسات التي يقوم بها رجالات التخطيط. ومن بين المؤشرات المتعلقة بآثار النظام، نجد:

- بالنسبة للتلاميذ: الخريجون، الطموحات الدراسية، الإنجازات، المواقف، المكتسبات، التأهيل المهني والإدماج الاجتماعي؛
- بالنسبة للمجتمع: الآثار الثقافية، الإبداع، تكافؤ الفرص، إمكانية ولوج المستويات الدراسية عن طريق الاستحقاق؛
- خاصية جودة الحياة: الصحة، النظافة، الخصوبة، العمل، الترفيه، إمكانية المستهلك، التفتح الفردي؛
- الإنتاج الاقتصادي: المردودية، تنظيم العمل، إبداعية المقاولة.

من بين المراحل المعتمدة، منهجيا، في سير التقويم هناك:

- المحيط العام، الأهداف المتخذة والأسس المبررة لها؛
- تقويم المدخلات: الاستراتيجيات والبرامج المختارة من قبل النظام؛
- تقويم الإجراءات الجارية؛
- تقويم المنتوجات، النتائج المحصل عليها، قرارات التغيير؛
- تقويم تطور المؤسسات عن طريق تحسين عملية اتخاذ القرار.

إن الاهتمام الأساسي لمناهج التقويم، يتمثل في تقديم إمكانية للتدبير الاستراتيجي للسياسات التربوية، وغالبا، ما تتركز هذه المناهج

حـــول دراســـة مردودية المؤسسات وتجلية طريق الإصلاحات[1]. إن المقاربتين معا من تقويم وقياس وتدبير كمي أو خبرة قائمة على المراقبة، هـــي الأدوات اللازمة لتدبير سياسي محكم نحو إصلاح مستمر للنظام التربوي.

(1) Comité National d'Evaluation. **Evolution des Universités, dynamique de l'évaluation**. La documentation Française. Paris. 1995.

خاتمة

لقد كان الهدف من هذه الدراسة تحقيق تطوير وتعميق في البحث نحـو مجـالات تغطي كلا من الأسس النظرية والأخلاقية للسياسات التعليمية مع اعتبار أدوات صنع القرار وتنفيذه وتدبير السياسات. كما سـعى التحليل إلى رسم الخطوط العريضة لنظام يمكنه تصنيف عناصر المعـرفة في هذا المجال. وقد استجابت الأقسام الثلاثة التي يحتوي عليها الكـتاب والفـصول التي تتكون منها وكذا فروعها لهذا الهدف، من خـلال حـرص على تدقيق تمفصل التفكير المتبع، من خلال الرجوع الـثابت إلى واقع الإجراءات الفعلية وعبر الإشارات التوضيحية. ورغم التـنوع الواضـح في المنهجية، فإن الكل بشكله المنظم، يساهم - لا محالـة - في تعمـيق الـتفكير حول مسألة جد معقدة على الرغم من بساطتها للوهلة الأولى، وعلى الرغم أيضا من ألفتها الظاهرة.

أ. يتـبين أن وصف وتفسير الأبعاد الرئيسية للسياسة التربوية يدعو، بالـضرورة، إلى الـبحث والـتأويل، بالإضافة إلى اعتماد رؤية مستقبلية. وفي الواقع، فإن السياسة التربوية تبدو:

1. مـن بين الجوانب الهامة لهذه السياسة سعيها إلى تجسيد وتحقيق الجـوانب الثقافـية للـتطلعات الاجتماعية الكبرى، وإعداد الأجيال الصاعدة لتحقيق الاندماج الاجتماعي والاقتصادي، وبـناءا علـى ذلـك، فهي تميل إلى إعادة إنتاج هوية المجتمع وضمان استمرار تقدمه وتحديثه.

2. إنها رؤية تتطلع إلى الأمام وتحضر للمستقبل، إضافة إلى أن لها مدى يسعى إلى التغيير. وهي تعبئة فكرية تنشأ وتتبع وتتطور انطلاقا من أفكار وتصورات أو انطلاقا من إيديولوجيا.
3. إن السياسة التربوية على مستوى تنفيذها تتطلب، في كثير من الأحيان، إرادية في العمل. ذلك أنها المحرك للخيارات الجوهرية وللأحداث المطالبة بتدبير الشؤون العمومية.

ولقد عرضت هذه الدراسة الإشكالية بطريقة متعددة الاختصاصات، إذ يتضح أن التفكير والنقاش حول هذه القضية، إذا كان يسعى إلى التوليف بين المناهج التصورية وبين طرق التنفيذ، فإنه لا ينبغي له أن يقتصر على بعد واحد ووجهة نظر واحدة أو أن يقتصر على تخصص واحد من بين التخصصات المتشعبة للبحث والاستقصاء. فالظاهرة السياسية تكتسي طابعا إجرائيا، من الأهمية بمكان دراستها، واستخلاصها ومتابعة سيرورتها ومراوغاتها مع محاولة تنظيم أبعادها.

وبالالتزام بالتحليل انطلاقا من التغيرات الاجتماعية، فإن هذا النهج قد أبرز الظاهرة السياسية ضمن ديناميتها الاجتماعية وسلط الضوء عليها عبر الأسس التاريخية وعبر المعطيات التي أعدتها النظريات والمذاهب. وتعتبر الإطارات المؤسساتية امتدادا لها.

ولكونها نهج سياسي، فإن التغير المنبثق عن التربية يعبر عن نفسه، من خلال السياسات العمومية المناسبة والتي هي نفسها متصلة بالأهداف العامة وبالقيم. ويتم تجسيدها عن طريق اتخاذ قرارات خاصة ومحددة متأثرة، على وجه الخصوص، بالتاريخ الاجتماعي، وعلى نحو متزايد، بالمحيط الدولي. وتشكل هذه السياسات موضوعا لشكل من أشكال الصراع الاجتماعي. كما تؤدي إلى

نقاشـــات ومفاوضـات بين ذوي المصالح من مستويات مختلفة وبين الشركاء والمستفيدين.

هـــ. إن السياسة التربوية، في ديناميتها، تتفاعل مع عدة عوامل محددة بمـــا في ذلك الطلب الاجتماعي على التعليم والتعبير عنه في إطار مـــشاريع سياسية للعرض من التعليم، وأيضا في إطار القضية التي لازالت آنية والمتمثلة في العلاقة بين التربية والديمقراطية أو دمقرطة التعلـــيم. ومن بين المحددات الأساسية الأخرى للسياسة التربوية، علاقـــتها بالتنمـــية الاقتـــصادية والاجتماعـــية ومسألة الجوانب الاقتصادية للتربية.

ز. إن تنفـــيذ السياسة التربوية يتم أيضـا، من خلال العمليات المتعددة للـــتدبير، وأساسا من خلال النظام الإداري بمختلف أنواعه، بما في ذلـــك أشكال وتطورات مركزية الدولة أو لا مركزيتها، وكذلك من خلال التنظيم البيداغوجي للنظام. وفي هذا الإطار، فإن سياسة تدبير التعليم العالي تحتل مكانة خاصة، من حيث مهامها وهياكلها التنظيمـــية وأدائها الأكاديمي، بالإضافة إلى الوضعية المركزية التي يشغلها في كنفها البحث العلمي والأستاذ الجامعي.

ومـــن بين وسائل التدبير التي تشهد توسعا ملحوظا، في مجال تنفيذ الـــسياسات التـــربوية، يفرض التخطيط التربوي نفسه من خلال مقارباته المتعددة علاوة على التجديدات التي يعرفها، ونفس الشيء ينطبق على التقويم المؤسساتي الذي يواكبه، على نحو متزايد، تدبير السياسات.

. إن التحقيق التركيبـــي الذي تم عرض خطوطه العريضة يدل، إذا لـــزم الأمر، على الواقع المتعدد الأبعاد للسياسات التربوية: دينامية تـــتم تعبئتها من قبل المبادئ التوجيهية والتاريخ الاجتماعي وطرق

عمل الدولة والمحيط الاقتصادي والمعطيات الديمغرافية، إلخ. وفي الواقع، فإن حضور السلطات العمومية في هذا المجال، هو حضور قوي وانتظارات المستفيدين انتظارات مكثفة. فمواقع تدبير التربية هي مواقع سياسية، ذلك أن النقاشات التي تدور، في هذا الباب، تنطوي على إشكاليات التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية للبلدان.

ر. لقد تمت ملاحظة في عدة مناسبات أثناء التحليل، أن مرحلة الإصلاحات الكبرى في مجال السياسة التربوية قد ولت وانقضت. حيث بات يظهر أن الاتجاه القائم على النسبية في المشاريع المستهدفة قد طغى على التغيير الشامل للنظم التربوية القائمة على اليقين. والأمر الأساسي يتمثل في تدقيق التدابير المتعلقة بالتطلعات الكبرى التي كانت فيما مضى تغذيها اليقينيات الثابتة. ويتم الحديث، اليوم، عن السياسات بصيغة الجمع، أكثر مما كان عليه الأمر في الماضي، حيث انبثقت توجهات متنوعة لعمل الدولة إلى جانب تعدد مقاربات اتخاذ القرارات. وتتميز المبادرات بجوانب محدودة بدلا من نماذج تطمح للحصول على موقع ضمن الأعمال الكبرى للسياسة التربوية. وعلى الرغم من أن المنظمات الدولية تحاول جاهدة تحديد الوقائع البارزة أو المشاكل الكبرى التي تطرحها السياسة عبر جميع أنحاء العالم، وعلى الرغم أيضا من التساؤلات التي فرضت نفسها على أشغال اللقاءات والمؤتمرات الدولية من قبيل: التكوين والاندماج في سوق الشغل، دمقرطة التعليم، تعميم التعليم الأساسي، مستقبل التعليم العالي. إلخ[1].

(1) Delors, J. (commission). **L'éducation un trésor est caché dedans.** Ed. O. Jacob-Unesco. Paris. 1996.

بالرغم من هذا كله، فإن السياسات العمومية الوطنية لازالت تتميز بتعدد اهتماماتها وبمحدودية تدخلاتها.

إن التحليل المقارن الموظف في بعض عناصر هذه الدراسة يسمح بتحديد التدابير الجديدة، كما يسمح بتدبير في صورة إجراءات متعددة ومتنوعة ويحدد الخيارات التي تحدث قطيعة مع مفهوم كونية التغير المرتقب للنظام التربوي. إن الهدف هو البحث عن معرفة تمنح، لكل سياسة على حدة، تمثلا يعكس الأشكال والطرق الخاصة باندماجه ضمن تاريخ البلد أو ضمن الفضاءات الثقافية المحددة. وعلى الرغم من التوحيد الظاهر للمقولات أو الشعارات السياسية التي يتعين تنفيذها، فإن التحليل الثقافي هو المطلوب، بشكل صحيح وملائم، للقيام بوصف متعمق للمستويات السياسية ولتنوعاتها.

لقد حملت كونية التربية المدرسية، مع تداعياتها القانونية وإقرار إجبارية مدرسية، وتلبية الطلب الاجتماعي على النحو المعبر عنه، بصمات إيديولوجية مظفرة، وهي إيديولوجية دمقراطية تعليمية من المفترض أن تفرض نفسها تدريجيا، كأفضل نظم السياسة المدرسية. إن مساواة الولوج إلى المدرسة ينبغي أن ينظر إليها كعلامة تمهيدية لتحقيق المساواة على صعيد الحياة الاجتماعية. ولم يتوقف هذا الاتجاه الذي هيمن خلال القرن التاسع عشر عن ترسيخ ذاته وتأكيدها حتى في العقود الأخيرة، كعملية لازمة لتحقيق التطور السياسي العام. ويلتقي التغير، التحديث والدمقرطة السياسية والاجتماعية والعلمانية، نسبيا، مع هذا الموضوع لتوجيه السياسة التربوية. وقد تم تأكيد ذلك، على نطاق واسع في العروض النظرية ضمن متن هذه الدراسة، ولاسيما في القسم الأول منها.

ص. لقـد سعت السياسات التربوية معززة بمجموعة من اليقينيات إلى البحث عن شرعيتها في دعم الرأي العام لها وفي المؤسسات التابعة للدولـة. ومن الجدير بالملاحظة أن وضع هذه السياسات موضع تسـاؤل استتبع عملية الوعي بالواقع الفعلي لتدبير النظم التربوية انطلاقـا مـن سنوات الستينات. وقد واجهت الخيارات المتاحة معطـيات التدبير النفعي للنظم التعليمية. يضاف إلى ذلك، تطور الفكر في مجال العلوم الاجتماعية، وتنوع الميادين المستثمرة من قبل الـبحث العلمي المطبق في مجالات التربية، وتطبيقات علم النفس التـربوي، إلى جانب الاهتمام الكبير الذي أثاره قطاع اقتصاديات الكلاسـيكية الجديدة بميادين التعليم والتكوين والتحديات الجديدة الناجمة عن التحولات التي بدأت تشهدها الدول النامية.

ولقـد انتهى الأمر بملاحظة أن من المستحيل الحصول على ترجمة واحدة وذات بعد واحد لمبادئ السياسة التربوية، بحيث أن أشكال وطرق وضع هذه السياسات يأخذ في الاعتبار مجموعة من المعايير مـتغيرة الحجـم، وبالـتالي فهي تؤثر على مستويات مختلفة من التغيرات الناجمة عن المنظومة التربوية. ويتعلق الأمر، بشكل خاص، بالمعطـيات التاريخية والاقتصادية والظرفيات السياسية، إضافة إلى إيقـاع التحولات الشمولية. ولقد أصبح مفهوم السياسة التربوية، حـسب المقـولة المـتداولة، مفهوما بمثابة المظلة التي تضم تحتها، وبطـريقة غـير متجانسة، عدة اتجاهات في إدارة الشؤون العامة، عـلاوة علـى مجموعة من الأنشطة والأعمال المتعددة في مجالات مختلفة بعيدة، في كثير من الأحيان، عن المجال الخاص بالتربية. ليس هناك هدف واحد من شأنه أن ينظم تطور النظم السياسية أو آلية واحـدة لتنظـيم آداءها. وبناءا على ذلك، يمكن أن نسلم بالقول

الـــذي يذهب إلى أن السيرورات المتعددة لعملية التغير ذات الصلة بالـــسياسة التـــربوية، يمكنها أن تعايش داخل الواقع الاجتماعي نفـــسه: التغير الثقافي، تكوين الموارد البشرية، الحركية الاجتماعية، العلاقة بالتراث، إلخ.

ط. إن نظام السياسة التربوية هو بمثابة عملية لتفعيل الخيارات واختيار التوجهات وتنفيذها من خلال أدوات مثل تدبير الطلب من التربية، هياكل النظام والاستراتيجيات الخاصة بكل مستوى من مستويات مورفولوجـــية النظام (التعليم ما قبل الابتدائية، الابتدائية، الثانوي، العـــالي وغيرهـــا.) والوظائف البيداغوجية في تنوعها والتخطيط التـــربوي كـــرؤية مـــستقبلية لتحقـــيق الإصلاحات والتقييمات المؤسـساتية. إن العروض القائمة على التأويلات النظرية، كل واحد على حدة وتبعا لفرضياتها الخاصة هي، في الواقع، اتجاهات تفسيرية لـــبعض أبعـــاد السياسة التربوية ذات الصلة بعوامل مختلفة مثل: الهـــياكل الاجتماعية، التاريخ، الصراعات الاجتماعية، الاقتصاد، الـــسياسات العمومية، إلخ ليس إلا. إن هذه المقاربة لا يمكنها أن تعطي إلا وصفا قائما على تراكم وانتقائية للنظريات بدون هدف محـــدد يؤدي إلى تفرع التحليل نحو توجهات متعددة، ويؤدي إلى تشديف وتجزئة المعارف من جهة، وتجزئة سيرورة النظام التعليمي المدروس من جهة ثانية[1].

إن البـــناء المـــندمج والذي تم عرضه لتحليل حالة الدول النامية، يـــسمح بإغناء دراسة هذا الميدان بنموذج فكري جديد. وهكذا، يفرض علينا التفكير في هذه السياسات، انطلاقا من نماذج مفهمية

(1) Van Zanten, A. Les politiques d'éducation. Presses Universitaires de France. Que-sais-je ? Paris. 2004

محـــددة تحديـــدا دقيقا مثل: مركزية الهياكل السياسية، المأسسة، الـــتطور السياسي، التحديث والصراعات الثقافية، هياكل التمويل المـــالي للتربية. إن ضرورة كل من هذه المؤشرات والنماذج المحايثة لها، من شأنها أن تلقي الضوء على كل نظام على حدة. وهذا الأمر يـــؤدي، أيضا، بفضل هذا النهج، إلى الإحالة على العوامل المحددة للسياسة ذاتها وإلى الاستنساخ الأمين لخصوصيات وتعقيدات كل تجربة وطنية على حدة.

ض. إن خطوات التحليل المعتمدة لأجل تأويل آليات السياسات التربوية تهـــدف، أيضا، إلى توفير وسيلة لتسليط الضوء على العمل لفائدة السياسي وواضعي التصورات وصانعي القرارات، ومواكبة أعمالهم لأجـــل أن تكـــون في مـــستوى قـــيادة التغيير أو التدبير، والتنبؤ بالمؤســـسات التي يتعين بناؤها أو التنبؤ بمستقبلها. فمن خلال هذه المقاربـــات، يمكـــن المـــساهمة في خلق أرضية خصبة للتفاعل بين التصورات العلمية ومخططات السياسات التربوية؛ وهذا المسار طالما تم الإلحـــاح عليه من قبل الأوساط المعنية والذي بقي من الصعب تحقـــيقه[1]. ومـــن البديهـــي أن تعزيز وترسيخ مشروعية وفاعلية الـــسياسات المعـــتمدة، يفترض معرفة أفضل بمساهمات وتحديات الـــبحث العلمي في هذا المجال، واستعماله المناسب. ويسمح هذا أيـــضا بتوفير معارف وخبرات ومناهج إجرائية من أجل التوسيع والرفع من القدرات الإستراتيجية للمسؤولين.

---

(1) Bourdon, J; Thélot, C (Dir). **Education et Formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives**. C.N.R.S. éditions. Paris. 2001.

Badie, B. *Le développement politique*. Economica. Paris. 1994

Ballion, R. *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Stock. Paris. 1982.

Ballion, R. *La démocratie au lycée*. Editions sociales. 1998.

Barly, F-G. *Les règles du jeu politique*. Presses universitaires de France. Paris. 1971.

Bataillon, C. *Etat, pouvoir et espace dans le Tiers Monde*. Presses Universitaires de France. Paris. 1977.

Beaudelot, C. Establet, R. *L'école capitaliste en France*. Maspero. Paris. 1971.

Becker, G. *Human Capital: A theorical and Empirical Analysis*. National Bureau of Economic Research. New York. 1975.

Bienaymé, A. *Enseignement supérieur et idée d'université*. Economica. Paris. 1986.

Berend, I.T. *Le développement de l'enseignement public de masse*. Unesco. Paris. 1984.

Berger, I.; Benjamin, R. *L'univers des instituteurs*. Ed. Minuit. Paris. 1964.

Berlerot, J. (Dir). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Presses Universitaires de France. Paris. 1995.

Beltelehem, C. *Planification et croissance accélérée*. Maspero. Paris. 1971.

Birch, Ian. *Droit et planification de l'éducation*. IIPE-Unesco. Paris. 1993.

Blais, M-C; Gauchet, M. et al. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Bayard. Paris. 2002.

Bodelle, J.; Nicolaon, G. *Les universités américaines*. Nouveaux Horizons. Paris. 1985.

Bonami, M.; Garant, M. (Dir) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. De Boeck. Bruxelles, 1996.

Borrero Cabal, A. *L'université aujourd'hui*. Unesco - CRDI. Paris. Ottawa. 1995.

Boudon, R. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin. Paris. 1973.

Boudon, R. *Effet pervers et ordre social*. Presses Universitaires de France. Paris. 1977.

Boudon, R.; Cuin, C-H; Massot, A. *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. L'Harmattan. Paris. 2000.

Boudon, R.; Cherkaoui M. (Dir). *Ecole et société, les paradoxes de la démocratie*. Presses Universitaires de France. Paris. 2002.

Bourdieu, P.; Passeron, J-C. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Ed. de Minuit. Paris. 1964.

Bourdieu, P.; Passeron, J-C. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Ed. Minuit. Paris. 1970.

Bourdon, J.; Thélot, C. (Dir). *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. C.N.R.S. éditions. Paris. 2001.

Brun, J. *Ecole cherche manager*. Insep Editions. Paris. 1987.

Bumann, W.; Khoti, U.; Konepfel, P. (Dr). *Politiques publiques*. Economica. Paris. 1998.

Cacouault-Bitaud, M.; Oeuvrard, F. *Sociologie de l'éducation*. Ed. la Découverte. Paris. 2009.

Caillods, P. *La planification de l'éducation à l'horizon 2000*. IIPE. Unesco. Paris. 1991.

Caron, J. et al. *Réduction des disparités régionales et planification de l'éducation.* IIPE. Unesco. Paris. 1981.

Castel, P.; Passeron, J-C. *Education, développement et démocratie.* Ed. Mouton. Paris. 1967.

Charlot, B.; Beillerot, J. (Dir). *La construction des politiques d'éducation et de formation.* Presses Universitaires de France. Paris. 1995.

Cherkaoui, M. *Les paradoxes de la réussite scolaire.* Presses Universitaires de France. Paris. 1979.

Cherkaoui, M. *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980.* Presses Universitaires de France. Paris. 1982.

Coleman, J. et al. *Equality of Educational opportunity.* US. Department of Health Education and Walfares. Washington. 1966.

Comité National d'Evaluation (France). *Où va l'université ?* Gallimard. Paris. 1987.

Comité National d'Evaluation (France). *Evolution des universités, dynamique de l'évaluation.* La Documentation Française. Paris. 1995.

Commission Bourdieu - Gros. *Pour un enseignement de l'avenir.* Paris. 1989.

Coombs, P. *La crise mondiale de l'éducation.* Presses Universitaires de France. Paris. 1968.

Crahay, M. *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck. Bruxelles. 2003.

Crozier, M. *Le phénomène bureaucratique.* Ed. du Seuil. Paris. 1963.

Crozier, M. *La société bloquée.* Ed. du Seuil. Paris. 1970.

Cruson, P. *L'Etat enseignant.* Ed. Mouton. Paris-La Haye. 1978.

Daste, P. *Gérer les personnels enseignants.* Hachette. Paris. 1993.

Delors, J. (Commission). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Unesco-O. Jacob. Paris. 1996.

Demailly, L. (Dir). *Evaluer les politiques éducatives*. De Boeck. Université. Bruxelles. 2001.

Denison, E.F. *Why Growth Rates*. Brookings Institutions. Washington. 1967.

D'Hainaut, L. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor-Nathan. Paris. 1977.

Drouard, A. *Analyse comparative des processus de changement des mouvements de réforme de l'enseignement supérieur français*. Ed. du CNRS. Paris. 1978.

Dubet, F. *Les inégalités multiples*. Ed. de l'Aube. Paris. 2000.

Duran, P. *Penser l'action publique*. Librairie générale de droit et de jurisprudence. Paris. 1999.

Durkheim, E. *L'évolution pédagogique en France*. Presses Universitaires de France. Paris. 1965.

Duru-Bellat, M.; Van Zanten, A. *Sociologie de l'école*. A. Colin. Paris. 1999.

Duru-Bellat, M. *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France. Paris. 2002.

Duru-Bellat, M.; Van Zanten, A. *Sociologie du système éducatif*. Presses Universitaires de France. Paris. 2009.

Dutercq, Y. *Les professeurs*. Hachette éducation. Paris. 1993.

Dutercq, Y. (Dir). *Comment peut-on administrer l'école* ? Presses Universitaires de France. 2001. Paris.

Eicher, J-C; Orivel, F. *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*. IIPE - Unesco. Paris. 1979.

Eicher, J-C. *La crise financière dans les systèmes d'enseignement*. IIPE - Unesco. Paris. 1988.

Flexner, A. *Universities, American, English, German*. Oxford University Press. 1930.

Freitag, M. *Le naufrage de l'université.* Ed. La Découverte. Paris. 1995.
Fourcans, A. *L'enseignement supérieur.* Economica. Paris. 1986.
Fournier, J. *La politique de l'éducation.* Ed. du Seuil. Paris. 1971.
Friedberg, E.; Musselin, C. *L'Etat face aux universités.* Anthropos. Paris. 1993.
Giraud, O.; Warin, P. *Politiques publiques et démocratie.* Ed. la Découverte. Paris. 2009.
Girod, R. *Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible.* Presses Universitaires de France. Paris. 1981.
Gusdorf, G. *L'université en question.* Ed. Payot. 1965. Paris.
Goux, D. *Vers un renouveau du conflit social.* Bayard. Paris. 1998.
Graham, P.A. *Progressive Education: From Arcade to Academic. A History of the Progressive Education Association, 1919-1955.* Teachers College Press. New-York. 1967.
Haddad, W.D.; Demsky, T. *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation: théories et pratique.* Unesco. Paris. 1995.
Hallak, J. *A qui profite l'école ?* Presses Universitaires de France. Paris. 1974.
Hallak, J. *Investir dans l'avenir: définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement.* L'Harmattan. Paris. 1990.
Halsey, A-H.; Floud, J. *Aptitudes intellectuelles et éducation.* OCDE. Paris. 1962.
Henriet-Van Zanten, A.; Plaisance, E. (Dir) *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques.* L'Harmattan. Paris. 1993.
Huberman, A.M. *Comment s'opèrent les changements en éducation ?* Unesco-BIE. Genève. 1973.

Isambert-Jamati, V. *Crise de la société, crise de l'enseignement*. Presses Universitaires de France. Paris. 1970.

Institut National d'études démographiques (France). *«Population» et enseignement*. Presses Universitaires de France. Paris. 1971.

Jenks, C.S. *Inégalité, influence de la famille et de l'école en Amérique*. Presses Universitaires de France. Paris. 1979.

Kintzler, C. *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*. Folio. Paris. 1984.

Koubi, G.; Cughlielmi, G-J. *L'égalité des chances*. La Découverte. Paris. 2000.

Langouët, G. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. E.S.P. Paris. 1994.

Laroui, A. *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain. 1830-1912*. Ed. Maspero. Paris. 1977.

Legrand, L. *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*. Librairie M. Rivière et Cie. Paris. 1961.

Legrand, L. *L'école unique à quelles conditions ?* Scarabée. Paris. 1981.

Legrand, L. (Dir) *Pour un collège démocratique*. La Documentation Française. Paris. 1983.

Legrand, L. *La différenciation pédagogique*. Scarabée. Paris. 1986.

Legrand, L. *Les politiques de l'éducation*. Presses Universitaires de France. Paris. 1998.

Lelièvre, C. *Les politiques scolaires mises en examen*. ESF. Paris. 2002.

Lessourne, J. *Education et société. Les défis de l'an 2000*. La Découverte. Paris. 1988.

Little, A.; Smith, G. *Les stratégies de compensation*. OCDE. Paris. 1971.

Lurin, J.; Nidegger, C. (Dir). *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*. Service de la recherche en éducation. Cahier n°3. Genève. 1999.

Malan, T. *La prise en compte de la dimension administrative dans les plans de développement*. Unesco. Paris. 1990.

Mc. Genn, N.; Welsh, T. *La décentralisation dans l'éducation: pourquoi, quand, quoi et comment ?* IIPE - Unesco. 1999.

Mc. Mullen, T. *L'innovation dans l'enseignement secondaire*. OCDE. Paris. 1978.

Markiewicz Lagneau, J. *Education, égalité et socialisme*. Ed. Anthropos. Paris. 1969.

Maurin, E. *L'égalité des possibles*. Ed. du Seuil. Paris. 2002.

Meny, Y.; Thoenig, J-C. *Politiques publiques*. Presses Universitaires de France. Paris. 1989.

Merle, P. *La démocratisation de l'enseignement*. Ed. La Découverte. Paris. 2009.

Meuret, D. (Dir). *La justice du système éducatif*. De Boeck. Bruxelles. 1999.

Mintzber, H. *Grandeurs et décadence de la planification stratégique*. Dunod. Paris. 1994.

Mollo, S. *L'école dans la société*. Dunod. Paris. 1975.

Muller, P.; Surel, Y. *L'analyse des politiques publiques*. Montchretien. Paris. 1998.

North, D.C. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press, New York. 1990.

OECD. *Politique de croissance et d'investissement dans l'enseignement*. OECD. Paris. 1962.

OCDE. *Les indicateurs de résultats des systèmes de l'enseignement*. OCDE. Paris. 1973.

OCDE. *La planification de l'enseignement. Vers une réévaluation*. OCDE. 1983.

OCDE. *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. OCDE. Paris. 1995.

OCDE-CERI. *Les processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE*. OCDE. Paris. 1995.

Parent (Rapport). *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province du Québec*. Québec. 1965.

Parsons, T. *Sociétés. Essai sur leur évolution comparée*. Dunod. Paris. 1973.

Paye, L. *Enseignement et société musulmane*. Thèse de Doctorat d'Etat. Paris - Sorbonne. 1957.

Paul, J-J. (Dir) *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. E.S.F. Paris. 1999.

Perié, R. *L'Education Nationale à l'heure de la décentralisation*. La Documentation Française. Paris. 1987.

Perspectives (Revue). *L'évaluation des systèmes d'éducation*. Vol XXVIII, N°1. Mars 1998. Unesco.

Prost, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé*. Presses Universitaires de France. Paris. 1986.

Prost, A. *Education, société et politique*. Ed. du Seuil. Paris. 1993.

Psacharopoulos, G.; Woodhall, M. *L'éducation pour le développement, une analyse des choix d'investissement*. Economica. Paris. 1988.

Rawls, J. *Théorie de la justice*. Ed. du Seuil. Paris. 1987.

Renan. *La réforme intellectuelle et morale*. In. Œuvres Complètes. T.1. Calman Levy. 1947. Paris.

Robert, A. *Système éducatif et réformes*. Nathan. Paris. 1993.

Segré, M. *Ecole, formations, contradictions*. Editions sociales. Paris. 1976.

Sen. A. *Inequality reexamined*. Oxford University Press. Oxford. 1992.

Repenser l'inégalité. Le Seuil. Paris. 2000.

Shultz, T.W. *The economic Value of Education*. Columbia University Press. New York. 1963.

Shultz, T.W. *Il n'est de richesse que d'hommes*. Bonnel Edition. Paris. 1983.

Solaux, G. (Dir). *L'évaluation des politiques d'éducation*. CRDP de Bourgogne. Dijon. 2000.

Strauss, A. *La trame de la négociation*. L'Harmattan. Paris. 1992.

Souali, M. *Institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc. Evaluation d'une politique éducative*. L'Harmattan. Paris. 2004.

Thélot, C. *L'évaluation du système éducatif*. Nathan Université. Paris. 1993.

Toulemonde, B. *Petite histoire d'un grand ministère: l'Education Nationale*. A Michel, Paris. 1988.

Touraine, A. *Université et société aux Etats-Unis*. Ed. du Seuil. Paris. 1972.

Touraine, A. *Crise et conflit. Lutte étudiante*. Cordes. Paris. 1976.

Touraine, A. *Lettre à Lionel, Michel, Jacques, Martine, Bernard, Dominique et vous*. Fayard. Paris. 1995.

Unesco. *Rapport Mondial sur l'éducation. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Unesco. Paris. 1998.

Van Zanten, A. *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France. Paris. 2004.

Vincent, G. et al. *Les professeurs du second degré*. Fondation Nationale des Sciences Politiques. A. Colin. Paris. 1967.

Vinocur, A. *Transformations économiques et accès au savoir en Afrique subsaharienne*. Unesco. Paris. 1993.

السياسات التربوية

الأسس والتدبير

محمد السوالي

- كاتب من المغرب

من الملاحظ أن تنوع السياسات التعليمية، بما في ذلك الإصلاحات المرتبطة بالميدان والنقاشات العامة والتضارب في الموقف، كان من بين نتائجه تقديم صورة غامضة وملتبسة عن النظام التعليمي ومتناقضة تارة أخرى. إن هذا الكتاب ينبني على فرضية أساسية تتمثل في اعتبار الواقع السياسي كواقع مركزي لمؤسسته في تطور دائم: واقع ينطوي على رؤية وتطلع إلى المستقبل بأبعاده التحويلية والتغييرية.

إن هذه الدراسة هي في آن واحد، تقييم وجرد تحليلي للسياسات التربوية دون تقيد أو انحياز لمدرسة نظرية معينة. وهناك دوافع عدة كانت وراء هذا المؤلف تتمثل، من جهة، في كون الدراسات الحالية المتوافرة حول إشكالية جد مكثفة، من هذا القبيل، غالباً ما تستند على مقاربة جزئية وكثيراً ما تفشل في تقديم تحاليل متباعدة للمعطيات المستعرضة للسياسات التربوية. أما من جهة ثانية، فيجد مبرره في كوننا نوجد اليوم، وبوضوح، في مفترق الطرق فيما يخص استراتيجيات تطوير النظم التربوية في كثير من البلدان الصناعية وخصوصاً أن القرارات السياسية توجد في طريق مسدود في غالبية الدول النامية.

ولا بد من التأكيد على أن هذا الكتاب يعتبر مساهمة تهدف

:os - Fotolia com

تصميم الغلاف

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.
www.asp.com.lb - www.aspbooks.com

دار الأمان
الرباط

9 786140 102187

جميع كتبنا متوفرة في موقع ... .كوم www.neelwafurat.com - www.nwf.com